



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΘΕΣΜΟΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ – ΕΠΟΠΤΕΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ
ΕΠΙΛΟΓΗΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ

ΦΟΙΤΗΤΗΣ
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΑΡΣΕΝΗΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ
ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ ΖΜΑΣ

ΒΟΛΟΣ 2020

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Ο Κωνσταντίνος Αρσένης, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «**Θεσμοί παιδαγωγικής καθοδήγησης - επопτείας και διαδικασίες επιλογής: η περίπτωση των Σχολικών Συμβούλων**» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ο δηλών

Κωνσταντίνος Αρσένης

Περίληψη

Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου υπήρξε ο κύριος καθοδηγητικός φορέας της ελληνικής εκπαίδευσης από το 1982 έως το 2018 οπότε και ολοκλήρωσε τον ιστορικό του κύκλο, αποτελώντας μαζί με τον θεσμό του επιθεωρητή τις βασικές δομές παιδαγωγικής καθοδήγησης και εποπτείας του νεοελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, επιχειρείται πρώτα μια σύντομη ιστορική αναδρομή στον θεσμό του Επιθεωρητή και στην συνέχεια μια αναλυτικότερη ιστορική επισκόπηση της διαδρομής του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου η οποία ολοκληρώνεται με μια κριτική του θεσμού συνολικά που καταλήγει στο συμπέρασμα ότι ο θεσμός υπήρξε δυσλειτουργικός και αναποτελεσματικός και μία από τις βασικότερες αιτίες αυτής της αναποτελεσματικότητας ήταν οι μη αντικειμενικές διαδικασίες επιλογής των προσώπων που στελέχωσαν τον θεσμό. Σκοπός της εργασίας ήταν να παρουσιαστεί η ιστορική εξέλιξη του θεσμικού πλαισίου επιλογής των Σ.Σ., να συγκριθούν τα κατά καιρούς σχετικά θεσμικά κείμενα ώστε να επισημανθούν οι διαφοροποιήσεις που φέρουν σε επίπεδο προθέσεων του νομοθέτη για να προσεγγιστεί το ανοιχτό ερευνητικό ερώτημα εάν ο πολιτικός κόσμος της χώρας μπόρεσε να οικοδομήσει συναινέσεις και σε ποιο βαθμό, ώστε να επιβάλει ένα σταθερό και κοινά αποδεκτό θεσμικό πλαίσιο επιλογής. Με τη διερεύνηση αυτή επιχειρήθηκε να αποκαλυφθούν και να κατανοηθούν τα κίνητρα και οι πραγματικές επιδιώξεις της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας με σκοπό να δοθούν απαντήσεις στο γενικό ερώτημα εάν και κατά πόσο η ελληνική πολιτεία αποβλέπει στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος ή εάν διαχρονικά χρησιμοποιεί το πεδίο της επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης ως εργαλείο για άλλους σκοπούς. Η ερευνητική προσέγγιση που επιλέχθηκε κατατάσσει την εργασία στις ιστορικές, εξελικτικές έρευνες και το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η συγκριτική μέθοδος. Η τεχνική που χρησιμοποιήθηκε αναφέρεται στην συλλογή και μελέτη τεκμηρίων και την παραγωγή δεδομένων από αυτά και τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση και επεξεργασία τους ήταν οι νόμοι και τα προεδρικά διατάγματα που αποτέλεσαν το θεσμικό πλαίσιο στην βάση του οποίου έγιναν οι κρίσεις και επιλογές των σχολικών συμβούλων καθ' όλη την διάρκεια λειτουργίας του θεσμού. Η συγκριτική ανάλυση των νομικών κειμένων έγινε στην βάση τριών κεντρικών αξόνων που ήταν α) τα συμβούλια επιλογής και η σύνθεσή τους, β) οι προϋποθέσεις και τα ελάχιστα τυπικά προσόντα που απαιτούνταν για να θέσει κάποιος υποψηφιότητα και

γ) τα κριτήρια επιλογής. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 επιχειρείται από την πολιτεία η αντικειμενικοποίηση της διαδικασίας αλλά και ότι έκτοτε με κάθε κυβερνητική αλλαγή το σύστημα επιλογής τροποποιείται είτε στο σύνολό του είτε σε επιμέρους του στοιχεία. Η τροποποίηση των κριτηρίων και ο επιμερισμός σε αυτά διαφορετικών αξιολογικών μονάδων με κάθε νέο νόμο δεν φαίνεται να εισέφερε προς την κατεύθυνση της περαιτέρω διασφάλιση της αντικειμενικότητας και το γενικό συμπέρασμα που συνάγεται είναι πως η αναζήτηση ενός αξιοκρατικού συστήματος επιλογής δεν φαίνεται να είναι απλώς ένα ζήτημα καλύτερης αριθμητικής ή καλύτερης αναλογίας στην βαρύτητα μεταξύ των κατηγοριών και των κριτηρίων τους. Το φαινόμενο της «δυστοκίας» της πολιτείας, που σε αντίθεση με τις διακηρύξεις της και μέσα σε ένα βάθος σχεδόν τεσσάρων δεκαετιών, αποδείχθηκε ανίκανη να επιβάλει την ζητούμενη αξιοκρατία στις επιλογές ερμηνεύεται όχι ως αδυναμία αλλά ως διαχρονική επιλογή αφού η ίδια φαίνεται ότι επιθυμούσε να ελέγξει την διαδικασία σε μία συμφωνία των εκάστοτε κυρίαρχων πολιτικών δυνάμεων με τους εκπαιδευτικούς και αυτό αποδεικνύεται από την σπουδή που επιδείκνυε η εκάστοτε νέα κυβέρνηση να θεσμοθετήσει το δικό της σύστημα επιλογής. Καταληκτικά, ενσωματώνοντας τα συμπεράσματα και τις επισημάνσεις που προέκυψαν από την συγκριτική ανάλυση των επιμέρους χαρακτηριστικών των συστημάτων επιλογής, η εργασία κωδικοποιεί εν είδει προτάσεων κάποια από τα χαρακτηριστικά που θα ενίσχυαν αποφασιστικά την αξιοκρατία ενός συστήματος επιλογής και τα οποία είναι η περιγραφή θέσης, η αξιολόγηση του παραγόμενου εκπαιδευτικού (διδασκτικού-καθοδηγητικού) έργου, η εισαγωγή γραπτής εξέτασης και τέλος η σταθερότητα του συστήματος.

Λέξεις κλειδιά

Σχολικός Σύμβουλος, διαδικασίες επιλογής, κριτήρια επιλογής, Επιθεωρητής

Πίνακας συντομογραφιών

ΑΕΙ	Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
α.μ.	αξιολογική μονάδα
ΑΝ	Αναγκαστικός Νόμος
ΑΠΣ	Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών
ΑΣΕΠ	Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού
ΔΒ	Διδασκαλικό Βήμα
ΔΕΠ	Διδακτικό Ερευνητικό Προσωπικό
ΔΟΕ	Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος
ΕΚΔΔΑ	Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης
ΚΚΕ	Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδος
ΚΥΣΔΕ	Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
ΚΥΣΠΕ	Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
ΜΚ	Μισθολογικό Κλιμάκιο
Ν	Νόμος
ΝΔ	Νέα Δημοκρατία
ΠΕΣΣ	Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων
ΠΑΣΟΚ	Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα
ΠΔ	Προεδρικό Διάταγμα
ΠΕΚ	Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα
ΠΕΚΕΣ	Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού
ΠΙ	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
ΣΜΑ	Σώμα Μονίμων Αξιολογητών
ΣΜΕΑ	Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής
ΣΣ	Σχολικός Σύμβουλος
ΤΠΕ	Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών
ΥΠΕΠΘ	Υπουργείο Έρευνας Παιδείας και Θρησκευμάτων
ΥπΕΠΘ	Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
ΦΕΚ	Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	1
1^ο Κεφάλαιο: Ο θεσμός του Επιθεωρητή	4
1.1 Θεσμοί παιδαγωγικής καθοδήγησης και εποπτείας	4
1.2 Ιστορική επισκόπηση	5
1.3 Κριτική στον θεσμό του Επιθεωρητή	8
2^ο Κεφάλαιο: Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου	13
2.1 Ιστορική εξέλιξη του θεσμικού πλαισίου	13
2.2 Στάσεις των ομάδων αναφοράς	17
2.2.1 Αρχικές προσδοκίες και πολιτικά κόμματα	17
2.2.2 Στάσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας και της Δ.Ο.Ε.	19
2.2.3 Οι θέσεις των σχολικών συμβούλων	22
2.2.4 Η διεγκυστίνδα της αξιολόγησης	26
2.3 Κριτική του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου	30
3^ο Κεφάλαιο: Ερευνητικό πλαίσιο	36
3.1 Αφετηρία και αναγκαιότητα της έρευνας	36
3.2 Σκοπός και επιμέρους στόχοι	38
3.3 Τοποθέτηση και μεθοδολογία της έρευνας	39
4^ο Κεφάλαιο: Διαδικασίες επιλογής καθοδηγητικών και εποπτικών θεσμών	42
4.1 Επιλογή Επιθεωρητών	42
4.2 Διαδικασίες επιλογής των Σχολικών Συμβούλων	46
4.2.1 Πρώτη περίοδος διακυβέρνησης ΠΑΣΟΚ (1981-1989)	46
4.2.2 Κυβέρνηση ΝΔ (1989-1993)	48
4.2.3 Δεύτερη περίοδος διακυβέρνησης ΠΑΣΟΚ (1993-2004)	49
4.2.4 Κυβέρνηση ΝΔ (2004-2009)	53
4.2.5 Κυβέρνηση ΠΑΣΟΚ (2009-2011)	54
5^ο Κεφάλαιο: Συγκριτική παράθεση των συστημάτων επιλογής	57
5.1 Σύνθεση των συμβουλίων κρίσης και επιλογής	57
5.2 Προϋποθέσεις - Τυπικά προσόντα	60
5.3 Κριτήρια επιλογής	63

6ο Κεφάλαιο: Συγκεντρωτική συγκριτική ανάλυση	72
Συζήτηση	85
Βιβλιογραφικές Αναφορές	95

Εισαγωγή

Είναι γνωστό ότι η πρώτη σοβαρή προσπάθεια εποπτείας και παιδαγωγικής καθοδήγησης στην ελληνική εκπαίδευση τοποθετείται στα τέλη του 19^{ου} αιώνα με την σύσταση των εποπτικών συμβουλίων και την θεσμοθέτηση των νομαρχιακών Επιθεωρητών αλλά ο θεσμός του Γενικού Επιθεωρητή είχε συσταθεί από τις απαρχές οργάνωσης της εκπαίδευσης του νεότευκτου ελληνικού κράτους. Με την μια ή την άλλη μορφή συνεπώς, ο Επιθεωρητής αποτέλεσε την κυριότερη εποπτική δομή της εκπαίδευσης στην Ελλάδα για 150 χρόνια περίπου (Ιορδανίδης, 2002β).

Σε αντικατάσταση των Επιθεωρητών, το 1982, και με κύρια αρμοδιότητα την παιδαγωγική καθοδήγηση, καθιερώθηκε ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου που αποτέλεσε τον κύριο καθοδηγητικό φορέα της ελληνικής εκπαίδευσης επί σχεδόν τέσσερις δεκαετίες (1982-2018). Ο θεσμός ολοκλήρωσε τον ιστορικό του κύκλο πολύ πρόσφατα, το 2018, όταν και αντικαταστάθηκε από τα ΠΕΚΕΣ μία νέα πολυπρόσωπη καθοδηγητική δομή, η οποία στελεχώνεται από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου.

Οι θεσμοί του Επιθεωρητή και του Σχολικού Συμβούλου συνιστούν συνεπώς ιστορικά τις βασικές δομές παιδαγωγικής καθοδήγησης και εποπτείας τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νεοελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Σε μεγάλο βαθμό, εφόσον είναι αποτέλεσμα πολιτικών επιλογών και φορείς εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας, αντικατοπτρίζουν την κοινωνικοπολιτική ιστορία του τόπου από την απελευθέρωσή του μέχρι σήμερα, ενώ παράλληλα, αποτελώντας μέρος της ιστορίας της νεοελληνικής εκπαίδευσης, φωτογραφίζουν και την εξέλιξη της ίδιας της παιδαγωγικής επιστήμης στην Ελλάδα.

Είναι διαπιστωμένο και καταγεγραμμένο ερευνητικά το γεγονός ότι στο ζήτημα της παιδαγωγικής καθοδήγησης και εποπτείας της εκπαίδευσης - όπως βέβαια και σε πολλά άλλα εκπαιδευτικά και όχι μόνο ζητήματα - η ελληνική Πολιτεία δεν έχει κατορθώσει να διατηρήσει ιστορικά μια σταθερή εκπαιδευτική πολιτική στη διαδικασία επιλογής των προσώπων που στελέχωσαν τους δύο βασικούς εποπτικούς και καθοδηγητικούς θεσμούς της ελληνικής εκπαίδευσης. Ο τρόπος επιλογής των προσώπων που στελέχωσαν τον πρώτο εποπτικό θεσμό των επιθεωρητών, δηλαδή αν θα επιλέγονταν με διαγωνισμό ή απευθείας με διορισμό από το Υπουργείο Παιδείας, αποτελούσε ένα μόνιμο πρόβλημα αντιπαλότητας και συγκρούσεων μέσα σε ολόκληρη

τη μακροχρόνια πορεία του θεσμού (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 270). Ομοίως και με τους Σχολικούς Συμβούλους παρατηρήθηκε η συχνή και επαναλαμβανόμενη αλλαγή των συστημάτων επιλογής με το θεσμικό πλαίσιο που ορίζει την σχετική διαδικασία να έχει αλλάξει από τη δημιουργία του θεσμού μέχρι την κατάργησή του, σε μικρό ή μεγαλύτερο βαθμό, έξι (6) φορές και άλλες έξι (6) να έχει μερικώς τροποποιηθεί (βλ. Φουρκιώτη, 2012: 25-40· Κελεσιδής, 2019: 225-256).

Έχει συνεπώς ενδιαφέρον, με την ευκαιρία της ολοκλήρωσης του ιστορικού κύκλου του πιο πρόσφατου καθοδηγητικού θεσμού του Σχολικού Συμβούλου, να διερευνηθεί γιατί ο πολιτικός κόσμος της χώρας δεν μπόρεσε να οικοδομήσει συναινέσεις επί του θέματος και να επιβάλει ένα σταθερό και κοινά αποδεκτό θεσμικό πλαίσιο που θα όριζε τις προϋποθέσεις και την διαδικασία επιλογής των σχολικών συμβούλων με τρόπο ώστε να αξιοποιεί στον μέγιστο βαθμό τους ανθρώπινους πόρους και κατά συνέπεια να προάγει την ορθολογική λειτουργία του συστήματος.

Η εξέταση αυτή συνδέεται με την ανάδειξη των διαφορών και του βαθμού αυτής της διαφοροποίησης ανάμεσα στα νομοθετημένα κατά καιρούς συστήματα επιλογής και την καταγραφή ενδεχόμενων τάσεων με απώτερο σκοπό την αναζήτηση και αποκάλυψη των πραγματικών κινήτρων και επιδιώξεων της πολιτείας εάν δηλαδή και κατά πόσο αποσκοπεί ιστορικά στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος ή εάν διαχρονικά χρησιμοποιεί το πεδίο της επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης ως εργαλείο για την επίτευξη αλλότριων με την εκπαίδευση σκοπούς.

Η εργασία διαρθρώνεται σε έξι κεφάλαια. Στο πρώτο, γίνεται αρχικά μια θεωρητική εισαγωγή στους θεσμούς παιδαγωγικής καθοδήγησης και εποπτείας που λειτούργησαν στην Ελλάδα και στην συνέχεια επιχειρείται μια σύντομη ιστορική αναδρομή του θεσμού του Επιθεωρητή, περιγράφεται το ιστορικό-κοινωνικό πλαίσιο που οδήγησε στην κατάργησή του και παρουσιάζεται μέρος της κριτικής που του ασκήθηκε.

Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται μια αναλυτικότερη ιστορική επισκόπηση της διαδρομής του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου τόσο σε επίπεδο θεσμικού πλαισίου όσο και σε επίπεδο αντιδράσεων των άμεσα εμπλεκόμενων ομάδων αναφοράς που συνιστούν το στενό και ευρύτερο κοινωνικό συγκείμενο μέσα στο οποίο γεννήθηκε, αναπτύχθηκε και ολοκλήρωσε τον κύκλο του ο θεσμός. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με μια κριτική του θεσμού συνολικά.

Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην προσέγγιση του θέματος. Αρχικά αναδεικνύονται η σημασία του θέματος που μελετάται και το υπάρχον ερευνητικό κενό και στην συνέχεια παρουσιάζονται ο σκοπός της μελέτης και η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αρχικά ανασκοπούνται συνοπτικά οι προϋποθέσεις και οι διαδικασίες που εφαρμόστηκαν για τις επιλογές των Επιθεωρητών. Στην συνέχεια επισκοπείται κατά περιόδους, με βάση τις εναλλαγές στην διακυβέρνηση της χώρας από τους δύο κυρίαρχους πολιτικούς σχηματισμούς της μεταπολίτευσης, η εξέλιξη του θεσμικού πλαισίου που αφορά στις επιλογές των Σχολικών Συμβούλων για ολόκληρο το χρονικό διάστημα ύπαρξης του θεσμού και παρατίθεται μέρος της κριτικής που διατυπώθηκε για το κάθε θεσμικό κείμενο.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, εστιάζοντας αποκλειστικά στις επιλογές των Σχολικών Συμβούλων επιχειρείται μια συγκριτική παράθεση των συστημάτων επιλογής και ταυτόχρονα ένας κριτικός σχολιασμός των νομοθετικών κειμένων που όρισαν διαχρονικά τις διαδικασίες στην βάση τριών κεντρικών αξόνων που είναι τα συμβούλια επιλογής και η σύνθεσή τους, οι προϋποθέσεις συμμετοχής στην διαδικασία και τα κριτήρια επιλογής.

Στο έκτο κεφάλαιο επιχειρείται μια συνολική συγκριτική ανάλυση και επιχειρείται η ερμηνεία της στη βάση της σύγκρισης που προηγήθηκε και στο επιλογικό κεφάλαιο συζητούνται τα αποτελέσματα και διατυπώνονται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις της εργασίας.

1ο Κεφάλαιο: Ο θεσμός του επιθεωρητή

1.1 Θεσμοί παιδαγωγικής καθοδήγησης και εποπτείας

Οι συνθήκες που διαμορφώνονται κατά τη σύγχρονη εποχή από μια σειρά παράγοντες με κυριότερους τη μετάβαση από τη βιομηχανική κοινωνία στην κοινωνία της πληροφορίας και την ανάδυση ενός παγκοσμιοποιημένου και διαρκώς εξελισσόμενου εργασιακού περιβάλλοντος (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 367· Collinson et all, 2008) επιβάλλουν την ανάγκη για «υψηλά αξιόπιστους εκπαιδευτικούς οργανισμούς» (Glatter et all, 2005: 382) και για τον σημερινό εκπαιδευτικό έναν πολύ πιο σύνθετο και περίπλοκο ρόλο απ' ό,τι στο παρελθόν.

Σε αυτό το πλαίσιο και προκειμένου να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν τις προσκλήσεις και αυξημένες απαιτήσεις του πολυσύνθετου εκπαιδευτικού τους έργου, κρίνεται απαραίτητη η στήριξη και η καθοδήγησή τους. Γι' αυτό θεσμοποιείται ως αναπόσπαστο στοιχείο όλων των εκπαιδευτικών συστημάτων παγκοσμίως, με τους σχετικούς θεσμούς βέβαια να εμφανίζουν διαφοροποιήσεις από χώρα σε χώρα και από χρονική περίοδο σε χρονική περίοδο.

Παλαιότερα όταν τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα ήταν ακόμα υπό διαμόρφωση το στοιχείο που πρωταρχικά ενδιέφερε ήταν ο έλεγχος και συνήθως η ανατροφοδότηση που ελάμβαναν οι εκπαιδευτικοί που προέρχονταν από εποπτικούς θεσμούς, όπως αυτός του επιθεωρητή-επόπτη (supervisor). Στην εξελεγμένη της μορφή η παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών λαμβάνει άλλοτε την μορφή του εκπαιδευτικού συμβούλου (advisor), άλλοτε του εκπαιδευτικού συντονιστή (coordinator) ή ακόμα αυτή του μέντορα (Bullogh, 2005).

Στην Ελλάδα, όπως είναι γνωστό, με τη σύσταση του νεοελληνικού κράτους και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος η διοίκηση και εποπτεία τόσο της στοιχειώδους όσο και της μέσης εκπαίδευσης ανατέθηκε αρχικά σε μια σειρά επάλληλων αρχών με κυριότερες τις εφορευτικές και επιθεωρητικές επιτροπές, τα μέλη των οποίων συνήθως είχαν μικρή ή και καμία σχέση με την εκπαίδευση (Λέφας, 1942: 271-277). Σε μια προσπάθεια να εκσυγχρονιστεί αυτό το σύστημα, από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα συστήνονται οι θεσμοί των Εποπτικών Συμβουλίων, οργάνων συλλογικών και των νομαρχιακών επιθεωρητών, οργάνων μονομελών. Στην ουσία οι αρμοδιότητες της εποπτείας ανατέθηκαν έκτοτε στον θεσμό του επιθεωρητή ο οποίος έμελλε να αποτελέσει έναν από τους σημαντικότερους αλλά και μακροβιότερους θε-

σμούς στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης αφού παρέμεινε ως η κυριότερη εποπτική δομή της για περίπου ενάμιση αιώνα (Ιορδανίδης, 2002β).

Από το 1982 και με κύρια αρμοδιότητα την παιδαγωγική καθοδήγηση, σε αντικατάσταση των Επιθεωρητών, καθιερώθηκε ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου ο οποίος αποτέλεσε τον κύριο φορέα παιδαγωγικής καθοδήγησης στην ελληνική εκπαίδευση επί σχεδόν τέσσερις δεκαετίες (1982-2018). Πολύ πρόσφατα, το 2018, οι Σχολικοί Σύμβουλοι παρέδωσαν τη σκυτάλη στις νέες πολυπρόσωπες καθοδηγητικές δομές που συστάθηκαν ανά περιφέρεια, τα ΠΕΚΕΣ, που στελεχώνονται από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου.

Στη συνέχεια του θεωρητικού μέρους της εργασίας θα κάνουμε μια ιστορική αναδρομή στους θεσμούς του Επιθεωρητή και του Σχολικού Συμβούλου που συνιστούν ιστορικά τους δύο βασικούς φορείς παιδαγωγικής καθοδήγησης και εποπτείας τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νεοελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, δίνοντας την έμφαση στον θεσμό του Σχολικού Συμβούλου. Όπως είναι φυσικό, στην αναδρομή αυτή δεν θα περιλάβουμε τον νέο θεσμό των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου δεδομένου ότι ο θεσμός διανύει μόλις τους πρώτους μήνες ζωής του.

1.2 Ιστορική επισκόπηση

Από τη δημιουργία του νεώτερου ελληνικού κράτους η εποπτεία της εκπαίδευσης ανατίθεται καθ' ολοκληρία στον υπουργό παιδείας και ασκείται σύμφωνα με τον νόμο δια των δημοδιδασκάλων, των επιτόπιων εφορευτικών επιτροπών, των κατά νομό ή επαρχία εφορευτικών επιτροπών, των νομαρχών και του γενικού επιθεωρητή των δημοτικών σχολείων (Λέφας, 1942: 271). Από το 1833 συνεπώς - οπότε και συγκροτήθηκε ο διοικητικός φορέας για τα θέματα της εκπαίδευσης - με τον νόμο «*Περί δημοτικών σχολείων*» ορίζεται θέση Γενικού Επιθεωρητή των σχολείων όλης της χώρας, ως ένα από τα όργανα διοίκησης και εποπτείας της εκπαίδευσης, που είχε ως καθήκον του την επιθεώρηση όλων των σχολείων αλλά και την δυνατότητα να επιβάλλει διάφορες ποινές (Ιορδανίδης, 2002α: 25).

Ο θεσμός όμως του Επιθεωρητή καθιερώνεται ουσιαστικά με τον νόμο ΒΤΜΘ' του 1895 «Περί στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδεύσεως» με τον οποίο συνιστώνται τα εποπτικά συμβούλια σε κάθε νομό, μέλη των οποίων αποτελούν και οι (νομαρχιακοί) επιθεωρητές των δημοτικών σχολείων οι οποίοι ασκούν διοικητικά,

εποπτικά και καθοδηγητικά καθήκοντα (Λέφας, 1942: 287 κ.ε.). Πολύ σύντομα όμως η στρεβλή συμπεριφορά και οι καταχρήσεις πολλών επιθεωρητών έναντι των δασκάλων προκάλεσαν αντιδράσεις που ανάγκασαν την εκπαιδευτική αρχή να απευθύνει αυστηρές συστάσεις περί του ορθώς πράττειν. Χαρακτηριστική είναι η προτροπή του ίδιου του εισηγητή του Ν. ΒΤΜΘ΄, υπουργού Πετρίδη, ο οποίος σε εγκύκλιο που απευθύνει στους επιθεωρητές επισημαίνει αυθαιρεσίες και τους καλεί να ασκήσουν το έργο τους σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 263) ενώ παρόμοια εγκύκλιο εξέδωσε λίγα χρόνια αργότερα, το 1899 και ο υπουργός παιδείας Μομφεράτος (Λέφας, 1942: 291-2).

Κατά τα πρώτα χρόνια λειτουργίας του θεσμού, πάντως, και για αρκετές δεκαετίες πολλοί επιθεωρητές Δημοτικής Εκπαίδευσης προέρχονται από το χώρο της Μέσης Εκπαίδευσης ενώ όλοι τους υπόκεινται σε εποπτεία από τους επιθεωρητές Μέσης Εκπαίδευσης. Αυτό είχε ως συνέπεια την στενή εξάρτηση της Δημοτικής από την Μέση Εκπαίδευση σχεδόν για όλο το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα. Η Δημοτική Εκπαίδευση φαίνεται να απαλλάσσεται από την «κηδεμονία» της Μέσης Εκπαίδευσης πολύ καθυστερημένα με τους Α.Ν. 767/1937 και 2029/1939 με τους οποίους προβλέπεται η σύσταση θέσεων Γενικών Επιθεωρητών Δημοτικής Εκπαίδευσης με διοικητικές και εποπτικές αρμοδιότητες στα σχολεία της στοιχειώδους εκπαίδευσης, θέσεις που μπορούν να καταλάβουν και Επιθεωρητές Στοιχειώδους Εκπαίδευσεως έπειτα από 10ετή ευδόκιμη υπηρεσία στη θέση αυτή (Ιορδανίδης, 2002α: 35).

Καθ' όλη την περίοδο του πρώτου μισού του 20ού αιώνα η χώρα βίωσε απανωτές πολιτικές αλλαγές οι οποίες κατά κανόνα ακολουθούνταν από αλλαγές στην οργάνωση, διοίκηση και εποπτεία της εκπαίδευσης. Οι αλλαγές αυτές κατά κύριο λόγο αφορούσαν αντικαταστάσεις προσώπων με φυσική συνέπεια την απώλεια κύρους των σχετικών δομών. Είναι φυσικό λοιπόν να εντείνονται κατά καιρούς οι φωνές αμφισβήτησης του θεσμού του Επιθεωρητή οι οποίες οδήγησαν, το 1949 επί υπουργού παιδείας Κ. Καραμανλή, στην σύσταση της πρώτης διακομματικής επιτροπής παιδείας (Γέρου, 1990: 41). Στις προτάσεις της επιτροπής δεν περιλαμβάνεται η αντικατάσταση του θεσμού του Επιθεωρητή και έτσι αυτός παρέμεινε ως η κυριότερη εποπτική δομή της εκπαίδευσης. Για πρώτη φορά πάντως διενεργούνται διαγωνισμοί για την επιλογή των επιθεωρητών ενώ οι όποιες ρυθμίσεις και τροποποιήσεις γίνονται, με τους νόμους που ψηφίζονται κατά καιρούς και αφορούν τον θεσμό, αναφέρονται σε θέματα διορισμών, μεταθέσεων και προαγωγών παρά σε θέματα αρμοδιοτήτων του

θεσμού αφού αυτές συνεχίζουν να επικεντρώνονται στον διοικητικό και πειθαρχικό έλεγχο του προσωπικού της εκπαίδευσης.

Με την κατάλυση του δημοκρατικού πολιτεύματος το 1967, ανατρέπονται οι όποιες θετικές ρυθμίσεις είχαν επιβληθεί κατά το προηγούμενο διάστημα και το βασικό προσόν των επιθεωρητών πλέον είναι το «απαιτούμενο ήθος». Κάποιοι εξ' αυτών μάλιστα στο διάστημα αυτό επιδεικνύουν αυταρχική συμπεριφορά απέναντι στους εκπαιδευτικούς και άλλοι συντάσσουν κακές υπηρεσιακές εκθέσεις για τους υφισταμένους τους (Ευαγγελόπουλος, 1998: 179). Γενικότερα ο ρόλος του Επιθεωρητή κατά την περίοδο της επταετίας, θα λέγαμε, πως ταυτίστηκε με το ρόλο του χωροφύλακα στο χώρο της εκπαίδευσης και οι αρμοδιότητές του επεκτείνονταν πέρα από το χώρο του σχολείου, στον έλεγχο της ηθικής συμπεριφοράς και των «κοινωνικών φρονημάτων» του εκπαιδευτικού.

Με την αποκατάσταση της δημοκρατίας και καθώς οι ίδιοι Επιθεωρητές συνεχίζουν να υπηρετούν στις θέσεις τους, οι συνδικαλιστικοί σύλλογοι των εκπαιδευτικών ζητούν και πετυχαίνουν την μη σύνταξη νέων εκθέσεων από τους Επιθεωρητές και την ακύρωση των μεροληπτικών εκθέσεων που συντάχθηκαν κατά την περίοδο της επταετίας. Με τον Ν. 309/1976 καταρτίζονται νέοι πίνακες Επιθεωρητών, ωστόσο οι αρμοδιότητές τους παραμένουν με βάση το νόμο πάλι διοικητικές, ελεγκτικές, εποπτικές και καθοδηγητικές με το βάρος να δίνεται κυρίως στον διοικητικό και εποπτικό ρόλο, γι' αυτό και γενικεύεται το αίτημα για αλλαγή του ρόλου του Επιθεωρητή από αυτόν του ελεγκτή-επόπτη σε αυτόν του καθοδηγητή-εμψυχωτή.

Η μεταρρύθμιση του 1976 της κυβέρνησης της Νέας Δημοκρατίας αν και εισφέρει προς τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης, έχει όλα εκείνα τα στοιχεία, που θα την χαρακτηρίσουν ως μια αστικοδημοκρατική μεταρρύθμιση αφού διατήρησε στο εκπαιδευτικό μας σύστημα πολλά στοιχεία συντηρητισμού, ομοιομορφίας και συγκεντρωτισμού (Ευαγγελόπουλος, 1998: 97) και θα αφήσει ουσιαστικά άθικτο το θεσμό της εποπτείας όπως αυτός εκφράζεται μέχρι τότε από τον Επιθεωρητή, ο οποίος παραμένει κυρίως ένας θεσμός διοικητικού ελέγχου της εκπαίδευσης και είναι ο διαμεσολαβητής μεταξύ κράτους και σχολείου (Ζαμπέτα, 1994: 239)

Αν και τα πολιτικά κόμματα της αντιπολίτευσης δεν προέβαλλαν - με εξαίρεση το θέμα της αποχουντοποίησης - κάποιον συγκεκριμένο αντίλογο στην μεταρρύθμιση του 1976, από το 1978 υιοθετούν τις θέσεις των συνδικαλιστικών φορέων που για πρώτη φορά κάνουν επίσημα λόγο για κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή και καθιέρωση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου (ό.π.: 245-246). Παράλληλα, η

επιστημονική κοινότητα τάσσεται υπέρ του διαχωρισμού των διοικητικών από τα συμβουλευτικά καθήκοντα και αναδεικνύει την ανάγκη για μια άλλου είδους επιστημονική καθοδήγηση αφού «[...] ενώ στους κύκλους της επιστημονικής εκπαιδευτικής διοίκησης διεθνώς, ο όρος “*inspector*” εγκαταλείπεται για να αντικατασταθεί από αυτόν του “*supervisor*” που σταδιακά διαφοροποιείται σε “*co-operator*”, στον ελληνικό χώρο παραμένει πεισματικά ο όρος «επιθεωρητής» που οπωσδήποτε δεν ικανοποιεί κανένα» (Λεοντίου, 1981: 63).

Προς αυτή την κατεύθυνση είναι και οι επισημάνσεις μελετητών του ΟΟΣΑ που σε έκθεσή τους περιγράφουν ουσιαστικά έναν ρόλο εποπτείας που περισσότερο προσιδιάζει προς τον Σχολικό Σύμβουλο παρά προς τον Επιθεωρητή. Στην αναφορά που τους ζητήθηκε από το τότε Υπουργείο επισημαίνουν ότι «θα ήταν ευνοϊκό οι Επιθεωρητές να παίξουν κάποιο μεγαλύτερο ρόλο στην έρευνα, και στη διαδικασία ανάπτυξης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων [...] αυτό θα εμπεριέχει, τυπικά, μεγάλη αλλαγή ή τουλάχιστον διαπλάτυνση των καθηκόντων τους και θα συμπεριλαμβάνει μια ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ Επιθεωρητών και δασκάλων. Οι Επιθεωρητές πρέπει επίσης να υποστούν μια ανάλογη μετεκπαίδευση» (Φράγκος, 1985: 36-37).

Έτσι υπό το βάρος των πιέσεων των συνδικαλιστικών φορέων των εκπαιδευτικών και της επιστημονικής κοινότητας αλλά και την παρότρυνση διεθνών οργανισμών, με την αλλαγή του πολιτικού σκηνικού το 1981 και την ανάληψη της διακυβέρνησης της χώρας από το ΠΑΣΟΚ, ωριμάζει η ιδέα της κατάργησης του θεσμού των επιθεωρητών και της αντικατάστασής του από έναν νέο θεσμό απαλλαγμένο από τις «αμαρτίες» του παρελθόντος. Αυτό θα συμβεί με την Εγκ. 351.7/Δ.1550/15-1-1982 με την οποία καταργείται ο θεσμός του επιθεωρητή και αναστέλλεται κάθε επιθεώρηση και αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού. Στη συνέχεια, με το Ν. 1304/1982 εισάγεται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου η καθιέρωση του οποίου εντάσσεται στο πλαίσιο μιας γενικότερης μεταρρυθμιστικής προσπάθειας στο χώρο της εκπαίδευσης προς την κατεύθυνση του εκδημοκρατισμού της, όπως αυτή εκφράστηκε με τα μέτρα των ετών 1981-1985.

1.3 Κριτική στον θεσμό του επιθεωρητή

Σε όλη την ιστορική του πορεία ο θεσμός του Επιθεωρητή, ως θεσμός ενταγμένος στο αντίστοιχο κάθε φορά πολιτικοκοινωνικό πλαίσιο, συνδέεται οπωσδήποτε με την

προσπάθεια του κράτους να επιβάλλει μια ορισμένη παιδαγωγική αντίληψη και να διαμορφώσει πολίτες που, σε τελευταία ανάλυση, αποδέχονται την εκάστοτε κυρίαρχη ιδεολογία και την ισχύουσα πολιτική οργάνωση της κοινωνίας (Κάτσικας & Καββαδίας, 2002: 114). Σε αυτό συνέβαλλε το θεσμικό πλαίσιο που προσδιόριζε τα καθήκοντα του Επιθεωρητή τα οποία ήταν ο έλεγχος της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος σύμφωνα με τις εντολές της κεντρικής διοίκησης. Σε κάθε περίπτωση ο Επιθεωρητής μεσολαβούσε ως σύνδεσμος για την μεταβίβαση απρόσωπων εντολών και οδηγιών με σκοπό την διασφάλιση της λειτουργίας του συστήματος (Καραγιώργος, 1994: 34-35).

Αν και ο θεσμός του Επιθεωρητή από την πρώτη στιγμή της καθιέρωσής του στην Ελλάδα επιφορτίστηκε με τον διπλό ρόλο των διοικητικών-εποπτικών αλλά παράλληλα και των καθοδηγητικών-συμβουλευτικών καθηκόντων, με την πάροδο του χρόνου και σε βάρος των υπόλοιπων οργάνων που κατά καιρούς θεσμικά ασκούν εποπτεία, οι Επιθεωρητές συγκέντρωσαν στα χέρια τους όλη την εξουσία και μετατράπηκαν σε κυρίαρχους ελεγκτές των δασκάλων αφού τα καθοδηγητικά καθήκοντα πέρασαν σε δεύτερη μοίρα (Λέφας, 1942: 290-291).

Αυτό υπήρξε σαφώς επιλογή της κεντρικής διοίκησης, αφού δεν μπορεί να ασκείται καθοδήγηση από το ίδιο πρόσωπο που ασκεί συγχρόνως και πειθαρχικό έλεγχο. Στην υπερίσχυση των ελεγκτικών έναντι των καθοδηγητικών καθηκόντων φαίνεται να συνετέλεσε και το γεγονός πως, κατά τις πρώτες δεκαετίες λειτουργίας του θεσμού, πολλοί επιθεωρητές Δημοτικής Εκπαίδευσης προέρχονταν από τον χώρο της Μέσης Εκπαίδευσης γεγονός που από μόνο του δημιούργησε κάποια απόσταση μεταξύ επιθεωρητών και δασκάλων. Αυτή η απόσταση διευρύνεται μάλιστα από το υπηρεσιακό κλίμα που καλλιεργούσαν οι Επιθεωρητές στις σχέσεις τους με τους υφισταμένους, στη βάση ενός «κλειστού διαλόγου» με μια αντιπαθητική προσωπικότητα (Καρανίκος, 1983-1984: 1).

Κατά το πρώτο μισό του 20ού αιώνα οι όποιες ρυθμίσεις και τροποποιήσεις γίνονται, με τους νόμους που ψηφίζονται κατά καιρούς, αφορούν σε θέματα διορισμών, μεταθέσεων και προαγωγών και έχουν ως κύριο σκοπό, όχι την βελτίωση του θεσμού αλλά μάλλον την εξυπηρέτηση κομματικών συμφερόντων και συναλλαγών. Ιδιαίτερα την ταραγμένη περίοδο 1937-1949 οι ατασθαλίες και αδικίες που συνέβαιναν με τους διορισμούς των Επιθεωρητών ήταν ο κανόνας παρά η εξαίρεση και όπως είναι φυσικό αυτό είχε ως συνέπεια την καταρράκωση του θεσμού του Επιθεωρητή (Ευαγγελόπουλος, 1998: 156).

Αλλά και κατά την μετεμφυλιακή περίοδο από το 1950 ως το 1967, περιδιαβάζοντας το «Διδασκαλικό Βήμα» της περιόδου βρίσκουμε διαμαρτυρίες των δασκάλων για καταστρατηγήσεις του νόμου από Επιθεωρητές και προώθηση ατόμων της αρεσκείας τους¹, αναφορές για αποσπάσεις - μεταθέσεις με κομματικά κριτήρια², παράπονα για τις συντασσόμενες εκθέσεις³ και καταγγελίες για συμπεριφορές των Επιθεωρητών όπως παράβαση καθηκόντων, αυθαιρεσίες, αυταρχική ή μεροληπτική στάση⁴.

Παρ' όλα αυτά η Δ.Ο.Ε. μέσα από τα τεύχη του «Διδασκαλικού Βήματος» σε όλη αυτή την περίοδο, δεν αμφισβητεί το θεσμό των Επιθεωρητών συνολικά, μάλιστα τους θεωρεί απαραίτητους, φροντίζει για την κοινωνική και οικονομική τους αποκατάσταση⁵ και επιθυμεί απλώς να βελτιώσει το θεσμό⁶. Κυρίως ασχολείται με το ρόλο των Επιθεωρητών⁷, τα προσόντα τους⁸, ενώ εκφράζονται αντιρρήσεις για τον τρόπο που γίνονται οι κρίσεις και οι προαγωγές,⁹ καθώς και ενδοιασμοί για την επιλογή των προαχθέντων¹⁰. Στο θέμα της αξιολόγησης τέλος – αν και δεν την αμφισβητεί - ζητά να είναι πιο αντικειμενική¹¹ και δίκαιη¹² και να αξιολογείται ο δάσκαλος ως σύνολο¹³ και με «σταθερά» κριτήρια αξιολόγησης¹⁴.

Κι αν ως τότε εκφράζονται επιμέρους αντιρρήσεις για τον επιθεωρητικό θεσμό, η περίοδος της επταετίας που ακολούθησε έδωσε σ' αυτόν τη χαριστική βολή

¹ Διδασκαλικό Βήμα 304/1956.

² Διδασκαλικό Βήμα 202/1952.

³ Διδασκαλικό Βήμα 444/1960, 482-486-489-497-502/1962 και 517/1963.

⁴ Διδασκαλικό Βήμα 594-596/1966.

⁵ Διαβάθμιση ειδικά για αυτούς (Διδασκαλικό Βήμα 113 -114/1949, 138-143/1950, 156-159-160-161-163-164/1951).

⁶ Διδασκαλικό Βήμα 347-348/1957.

⁷ Παιδαγωγικό εποπτικό-ελέγχου (Διδασκαλικό Βήμα 121/1949).

⁸ Ο Λαζαρίδης, δάσκαλος, προτείνει ως κριτήρια επιλογής τη μετεκπαίδευση, παλιότερες εκθέσεις τους, γνώσεις παιδαγωγικές. – εγκυκλοπαιδικές, επαίνους, ηθικότητα κ.α. (Διδασκαλικό Βήμα 122/1949). Ο Τρύφων Γάκης, δάσκαλος, θεωρεί ότι ο Επιθεωρητής πρέπει να έχει ήθος, οργανωτικές και διοικητικές ικανότητες, δικαιοκρισία και ανθρωπιά. (Διδασκαλικό Βήμα 578/1965).

⁹ Διδασκαλικό Βήμα 338 /1957.

¹⁰ Διδασκαλικό Βήμα 334-344 /1957.

¹¹ Συζητούν ως λύση: επιθεώρηση από δύο Επιθεωρητές (Διδασκαλικό Βήμα 356/1957), ή τη συχνή επιθεώρηση (Διδασκαλικό Βήμα 408/1959).

¹² Οι διαμαρτυρίες για προβλήματα υπερβασιών και αυθαιρεσιών προϊσταμένων όπως και για την επιτροπή νομομορφοσύνης αρχίζουν από το 1954 (Διδασκαλικό Βήμα 262/1954) και κορυφώνονται από το 1960 και μετά (Διδασκαλικό Βήμα 444/1960, 482-486-489-497-502/1962, 517 /1963).

¹³ Επιστημονική κατάρτιση και διδακτική πράξη (Διδασκαλικό Βήμα 363/1957, 400/1959).

¹⁴ Η Δ.Ο.Ε. ζητά «σταθερό και λεπτομερειακό φύλλο κρίσεως», για να διευκολυνθεί η αριθμητική βαθμολογία (Διδασκαλικό Βήμα 265/1954). Το 1955 εγκύκλιος καθορίζει τα 6 σημεία και τις 5 βαθμίδες για την ομοιόμορφη αξιολόγηση των δασκάλων (Διδασκαλικό Βήμα 288/1955 πχ. Επιστημονικά και διδακτικά: άρτιος, ικανός, επαρκής, μέτριος, ανεπαρκής. Δράση: επωφελής, δραστήριος, εργατικός, αδιάφορος, επιζήμιος). Το 1959 ζητά να δοθεί ενιαία κατεύθυνση για τη βαθμολογία (Διδασκαλικό Βήμα 398/1959). Κρίσεις επί πραγματικών δεδομένων (Διδασκαλικό Βήμα 521/1963), σαφές ερωτηματολόγιο (Διδασκαλικό Βήμα 540-546/1964, 572/1965, 593/1966, 609/1967).

καθώς ο ρόλος του Επιθεωρητή την περίοδο αυτή ταυτίστηκε με το ρόλο του χωροφύλακα στο χώρο της εκπαίδευσης αφού αυτός, «*ήταν δεσπότης στην περιοχή του, ο φόβος και ο τρόμος του εκπαιδευτικού*» (Βαγενάς, 2001: 29). Οι αρμοδιότητές του επεκτείνονταν τώρα, πέρα από τον χώρο του σχολείου, στον έλεγχο της ηθικής συμπεριφοράς και των «κοινωνικών φρονημάτων» του εκπαιδευτικού. Γενικότερα «*η δικτατορία κακοποίησε τον θεσμό του Επιθεωρητή*» (Καραγιώργος, 1994: 35) και ουσιαστικά κατέδειξε στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας την ανεπάρκεια του θεσμού και την ανάγκη αντικατάστασής του από έναν πιο σύγχρονο και δημοκρατικό θεσμό.

Το αίτημα για εκδημοκρατισμό του πολιτικού συστήματος και της εκπαίδευσης ειδικότερα, που χρονολογείται από τον μεσοπόλεμο ακόμα, συνδέεται έκτοτε με την κριτική που ασκείται στον θεσμό του επιθεωρητή. Αυτή στα μεταπολιτευτικά χρόνια θα αποκτήσει γενικευμένο χαρακτήρα, καθώς ο θεσμός βάλλεται και αμφισβητείται συστηματικά από εκπαιδευτικούς και συνδικαλιστικές εκπαιδευτικές οργανώσεις. Οι τελευταίες, προβάλλοντας πολιτικούς, κοινωνικούς, οικονομικούς, επιστημονικούς κ.α. λόγους, ζητούν μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που θα συμβάλλει προς τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η περίοδος της μεταπολίτευσης απλώς παρέτεινε τη διάρκεια ζωής του θεσμού. Ειδικότερα, παρά τη μερική «αποχουντοποίηση» που επιτυγχάνεται με την κατάρτιση νέων πινάκων Επιθεωρητών ή την ακύρωση των μεροληπτικών εκθέσεων που συντάχθηκαν κατά την περίοδο της επταετίας, το ελεγκτικό πνεύμα συνεχίζει να διέπει τη λειτουργία των Επιθεωρητών και το αίτημα για κατάργηση του θεσμού και αντικατάστασή του από μετακλητό σχολικό σύμβουλο, ολοένα και ενισχύεται. Σ' αυτό συμβάλλει αποφασιστικά η κριτική που ασκείται - από το 1976 και μετά¹⁵ - μέσα από το «ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΟ ΒΗΜΑ», συνδικαλιστικό έντυπο της Δ.Ο.Ε., η οποία συστηματοποιείται και εξειδικεύεται, με την εκλογή νέας διοίκησης που πρόσκειται στο ΠΑΣΟΚ το 1978, σε επίσημο διεκδικητικό αίτημα του κλάδου.

Ο Ανδρέου (1986: 81), συνοψίζοντας την κριτική που ασκήθηκε στον θεσμό του επιθεωρητή την χαρακτηρίζει ανεπαρκή, αφού περιορίστηκε κυρίως σε θέματα λειτουργικότητας του θεσμού και εστιάστηκε στο γεγονός ότι στο εποπτικό προσωπικό (επιθεωρητές-επόπτες) συνυπήρχαν οι διοικητικές και παιδαγωγικές αρμοδιότητες. Αγνοήθηκαν έτσι άλλα στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος όπως η δομή του σχολικού συστήματος, ο κοινωνικός ρόλος του σχολείου, τα προγράμματα κλπ. με

¹⁵ Είναι χαρακτηριστικό ότι η Δ.Ο.Ε. στα πρώτα χρόνια της μεταπολίτευσης συνεχίζει να στηρίζει τους Επιθεωρητές.

αποτέλεσμα γενικότερες παθογένειες της ελληνικής εκπαίδευσης να αποδοθούν αποκλειστικά και μόνο στον θεσμό του επιθεωρητή.

Την ίδια εστίαση αναδεικνύει, τέλος, και ο Ιορδανίδης (2002β), ο οποίος υποστηρίζει ότι η κριτική που δέχθηκε ο θεσμός τόσο κατά τη διάρκεια των δεκαετιών που λειτούργησε όσο και μετά την κατάργησή του οφειλόταν βέβαια σε ένα βαθμό και στον ρόλο που διαδραμάτισαν τα πρόσωπα που τον υπηρέτησαν κατά περιόδους. Η κύρια αιτία όμως της αρνητικής κριτικής οφείλεται, σύμφωνα με τον ίδιο, στην αδυναμία εκπλήρωσης της διπλής αποστολής του διοικητικού και εποπτικού του έργου. Αν και η συγκέντρωση αυτών των αρμοδιοτήτων σε ένα πρόσωπο, σαφώς ενίσχυε το κύρος και την εξουσία των ανθρώπων που στελέχωναν το θεσμό, φαίνεται ότι η βαρύτητα δόθηκε στην επιτέλεση του διοικητικού-ελεγκτικού ρόλου σε βάρος του επιστημονικού-παιδαγωγικού. Ως στελέχη ενός συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού μηχανισμού, στενά συνδεδεμένα και εξαρτώμενα από τις εκάστοτε κυβερνήσεις, αρκετοί επιθεωρητές επέτρεψαν σε αυτές να τους χρησιμοποιήσουν ως μέσα πίεσης, ελέγχου και πειθαναγκασμού των δασκάλων και διατηρώντας την ευθύνη (με τις ευλογίες της πολιτείας) και την υποχρέωση σύνταξης εκθέσεων ουσιαστικών προσόντων επί πολλές δεκαετίες, χρησιμοποίησαν αυτό το δικαίωμα πολλές φορές ως «όπλο» απέναντι στους δασκάλους. Για το λόγο αυτό μάλιστα και ο κλάδος των δασκάλων τήρησε γενικά αρνητική στάση έναντι του θεσμού.

2^ο Κεφάλαιο: Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου

Με την ανάληψη της διακυβέρνησης της χώρας από το ΠΑΣΟΚ το 1981, ξεκινάει η εφαρμογή μιας σειράς μεταρρυθμιστικών μέτρων που αγγίζουν όλο το εύρος του εκπαιδευτικού συστήματος και ορισμένα από αυτά αφορούν στην διοίκηση και εποπτεία της εκπαίδευσης. Με την Εγκ. 351.7/Δ.1550/15-1-1982 καταργείται ο θεσμός του Επιθεωρητή και αναστέλλεται κάθε επιθεώρηση και αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού. Παράλληλα εισάγεται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου στον οποίο και θα επικεντρώσουμε στο κεφάλαιο αυτό αναλυτικότερα.

2.1 Ιστορική εξέλιξη του θεσμικού πλαισίου

Με τον Ν. 1304/1982 συνιστώνται 300 θέσεις σχολικών συμβούλων Δημοτικής, 20 Προσχολικής, 8 Ειδικής αγωγής, 230 Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης και 30 θέσεις σχολικών συμβούλων Μέσης Τεχνικής – Επαγγελματικής Εκπαίδευσης με 4ετή θητεία που μπορεί να ανανεωθεί¹⁶ για 2 ακόμα 4ετίες¹⁷. Οι επιλεγέντες σχολικοί σύμβουλοι τοποθετούνται στο 10^ο μισθολογικό κλιμάκιο ενώ μετά το πέρας της θητείας τους επανέρχονται στην οργανική τους θέση από το Μ.Κ. της οποίας και συνταξιοδοτούνται (Ευαγγελόπουλος, 1998: 181).

Η εισαγωγή του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου γίνεται ταυτόχρονα με την θεσμοθέτηση και των θέσεων Προϊσταμένων Διεύθυνσης. Γίνεται έτσι ο διαχωρισμός των διοικητικών καθηκόντων τα οποία ανατέθηκαν στους Προϊσταμένους Εκπαίδευσης, και των καθηκόντων για την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση που ανατέθηκαν στους Σχολικούς Συμβούλους. Στον άρθρο 1 (παρ. 1) του ιδρυτικού νόμου προσδιορίζεται ως έργο των Σχολικών Συμβούλων «η επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, η συμμετοχή στην επιμόρφωση και αξιολόγησή τους και η ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας επιστημονικής έρευνας στον χώρο της εκπαίδευσης».

Το έργο των Σχολικών Συμβούλων εξειδικεύεται στα παρακάτω σημεία (Ν. 1304/1982, άρθρο 1, παρ. 2):

α) Συνεργάζεται με το διδακτικό προσωπικό των σχολείων για το σχεδιασμό της σχολικής εργασίας και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

¹⁶ Η επανάκριση Σχολικών Συμβούλων, ως διαδικασία ανανέωσης της αρχικής τους θητείας, θα πάψει να ισχύει με τον Ν. 1966/91 (άρθρο 8), που προβλέπει την πλήρωση των κενών θέσεων Σχολικών Συμβούλων μέσα από την προκήρυξη θέσεων κατά περιφέρεια.

¹⁷ Σημαντικό στοιχείο του νέου θεσμού είναι η μετακλητότητά του (Κελεσιδής, 2019: 217).

β) Αντιμετωπίζει προβλήματα διδακτικής και αγωγής σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό των σχολείων της δικαιοδοσίας του και φροντίζει για την εισαγωγή και εφαρμογή των σύγχρονων επιστημονικών πορισμάτων της αγωγής στα σχολεία.

γ) Επισκέπτεται τα σχολεία της περιφέρειάς του και κατευθύνει το έργο των εκπαιδευτικών με θεωρητικές και κυρίως πρακτικές υποδείξεις μεθόδων διδασκαλίας, συμβάλλοντας ο ίδιος με την προσωπικότητα, την πείρα και τις γνώσεις του στη βελτίωση των συνθηκών μάθησης και αγωγής.

δ) Οργανώνει σεμινάρια και φροντίζει για την επιμόρφωση και την ενίσχυση της ερευνητικής προσπάθειας των εκπαιδευτικών, με όποιους τρόπους θεωρεί πρόσφορους στην περιφέρειά του.

ε) Συνεργάζεται με το διευθυντή, το εκπαιδευτικό προσωπικό και το μαθητικό συμβούλιο για την αρτιότερη και αποδοτικότερη οργάνωση της λειτουργίας του σχολείου, τη δραστηριοποίηση του συλλόγου διδασκόντων, την εφαρμογή του κανονισμού των μαθητικών κοινοτήτων και γενικά για την αντιμετώπιση κάθε προβλήματος που ανακύπτει.

στ) Μετέχει στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού και κατά περίπτωση στα αρμόδια συλλογικά όργανα.

ζ) Συνεργάζεται με τον προϊστάμενο της Διεύθυνσης ή του Γραφείου της εκπαίδευσης για κάθε θέμα που σχετίζεται με τη βελτίωση της προσφερόμενης εκπαίδευσης.

η) Συνεργάζεται με την υπηρεσία σχολικής υγιεινής, το γραφείο φυσικής αγωγής, τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων, καθώς και με τα όργανα της τοπικής αυτοδιοίκησης για την αρτιότερη εκπλήρωση της αποστολής του.

Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων κρίθηκε σκόπιμο να καθοριστούν αναλυτικότερα με το Π.Δ. 214/1984 και με βάση αυτό ο Σχολικός Σύμβουλος επιφορτίζεται συνοπτικά με τις εξής αρμοδιότητες:

- α) την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση,
- β) τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου,
- γ) την επιμόρφωση,
- δ) την προώθηση της έρευνας,
- ε) την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και
- στ) την συνεργασία με τα όργανα της διοίκησης.

Μικρές αλλαγές αναφορικά με το ρόλο του Σχολικού Συμβούλου επιφέρει ο Ν. 1566/1985 ο οποίος ρυθμίζει θέματα που αφορούν στον συντονιστικό τους ρόλο (συνεργάτες της διοίκησης) και εξειδικεύει ζητήματα που άπτονται του επιμορφωτικού τους ρόλου καθώς στο άρθρο 29, παρ. 2 & 4 προβλέπεται η «αξιοποίηση» των Σχολικών Συμβούλων στην υπόθεση της επιμόρφωσης και καθορίζεται η θέση τους στα ΠΕΚ.

Ο ίδιος νόμος ρυθμίζει μισθολογικά τους θέματα. Συγκεκριμένα με απόφαση του Υπουργού απονέμεται στους Σχολικούς Συμβούλους για την διάρκεια της θητείας τους ο βαθμός του Παρέδρου του Π.Ι. και τους καταβάλλονται οι αντίστοιχες αποδοχές (άρθρο 57, παρ. 2), ενώ με το άρθρο 18 (παρ. 3) προβλέπεται επιπλέον και η καταβολή χιλιομετρικής αποζημίωσης για μετακινήσεις εκτός γραφείου με ιδιόκτητο μεταφορικό μέσο. Η επόμενη μισθολογική ρύθμιση για τους Σχολικούς Συμβούλους εισάγεται με τον Ν. 2413/1996 (άρθρο 46, παρ. 1), με την οποία προβλέπεται η χορήγηση ειδικού μηνιαίου επιδόματος απασχόλησης¹⁸.

Με το Π.Δ. 320/1993 επιχειρείται να δοθεί ο ρόλος του αξιολογητή στον Σχολικό Σύμβουλο ο οποίος προβλέπεται να αξιολογεί σταδιακά τον εκπαιδευτικό στην διάρκεια της σχολικής χρονιάς και στο τέλος του έτους να συντάσσει αξιολογική έκθεση η οποία υποβάλλεται στο Γραφείο Εκπαίδευσης.

Η επόμενη νομοθετική παρέμβαση που αφορά στον ρόλο των Σχολικών Συμβούλων είναι αυτή του Ν.2525/1997. Σύμφωνα με αυτήν ενισχύεται ο καθοδηγητικός τους ρόλος αφού Σχολικοί Σύμβουλοι τοποθετούνται επικεφαλής στα Τμήματα Επιστημονικής-Παιδαγωγικής Καθοδήγησης των Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης έπειτα από εισήγηση των Συμβουλίων επιλογής. Βασική πρόβλεψη (και φιλοδοξία) όμως του νόμου ήταν η συμμετοχή των Σχολικών Συμβούλων στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που τίθεται σε εφαρμογή.

Με τον Ν. 2817/2000 ρυθμίζονται θέματα που αφορούν σε θέματα πινάκων επιλογής για νέες θέσεις σχολικών συμβούλων ενώ αναλαμβάνουν καθοδηγητικό έργο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση Σχολικοί Σύμβουλοι ειδικοτήτων της δευτεροβάθμιας (αγγλικών, μουσικής, φυσικής αγωγής, εικαστικών).

Με τον Ν. 2986/2002 (άρθρο 2), προβλέπεται η υπαγωγή των Σχολικών Συμβούλων στις οικείες Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, τα Τμήματα Επιστη-

¹⁸ Πρόκειται για το επίδομα που προβλέπει ο Ν. 2065/92 (άρθρο 41, παρ. 8) σύμφωνα με τον οποίο οι ειδικές αποζημιώσεις για πρόσθετη εργασία που έχουν χορηγηθεί με προηγούμενες νομοθετικές ρυθμίσεις μετατρέπονται σε ειδικό επίδομα που, από 1-7-1992, συνεντέλλεται με τις λοιπές μηνιαίες τακτικές αποδοχές των υπαλλήλων.

μονικής - Παιδαγωγικής Καθοδήγησης των οποίων εποπτεύουν και συντονίζουν το έργο των Σχολικών Συμβούλων, και συνεργάζονται μέσω του ΥΠΕΠΘ με το Π.Ι. για θέματα που αφορούν στην εκτέλεση των αρμοδιοτήτων τους. Στο ίδιο άρθρο προβλέπεται η σύσταση γραμματείας σε κάθε έδρα ενός ή περισσότερων Σχολικών Συμβούλων για την διοικητική υποστήριξη του έργου τους ενώ στο άρθρο 9 (παρ. 3) ορίζεται το ειδικό μηνιαίο επίδομα απασχόλησης στο ποσό των 235 ευρώ. Στο άρθρο 4 γίνεται εκτενής αναφορά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και ο σχολικός σύμβουλος ορίζεται ως αξιολογητής των εκπαιδευτικών ενώ αξιολογείται και ο ίδιος από τον προϊστάμενο του Τμήματος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης και από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης.

Με τον Ν. 3848/2010 καθορίζεται η διαδικασία προγραμματισμού και αξιολόγησης της δράσης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών η οποία καταλήγει στο τέλος κάθε σχολικού έτους σε σχετική έκθεση. Στην διαδικασία αυτή εμπλέκονται και οι σχολικοί σύμβουλοι καθώς, σύμφωνα με το άρθρο 32, η κατάρτιση της τελικής έκθεσης γίνεται με ευθύνη του διευθυντή της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων και τους σχολικούς συμβούλους. Η νομοθετική εξέλιξη του θεσμικού ρόλου των σχολικών συμβούλων ολοκληρώνεται ουσιαστικά με τον παραπάνω νόμο με βάση τον οποίο καθορίζεται και η τελευταία επιλογή σχολικών συμβούλων η οποία ολοκληρώθηκε στις αρχές του 2011.

Με την κυβερνητική αλλαγή του 2015, εν μέσω κρίσης και μιας διαρκούς συζήτησης και φημολογίας περί αντικατάστασης του θεσμού από άλλον φορέα παιδαγωγικής καθοδήγησης, η τετραετής θητεία των σχολικών συμβούλων που επελέγησαν με βάση τον Ν. 3848/2010 παρατάθηκε με την λήξη της τρεις φορές. Η πρώτη παράταση δόθηκε με το Ν. 4327/2015 μέχρι τις 31 Δεκεμβρίου 2015 και η δεύτερη με το Ν. 4342/2015 μέχρι τις 31 Αυγούστου 2016. Για τρίτη φορά, τέλος, με σχετική τροπολογία, η θητεία των σχολικών συμβούλων παρατάθηκε έως την ολοκλήρωση της διαδικασίας επιλογής νέων και την τοποθέτησή τους.

Το τυπικό τέλος στον θεσμό του σχολικού συμβούλου μπαίνει με την ψήφιση του Ν.4547/2018 ο οποίος ορίζει την ίδρυση 24 ΠΕ.Κ.Ε.Σ. στην χώρα με αποστολή τους τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, την παρακολούθηση, τον συντονισμό και την στήριξη του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων, την επιστημονική και παιδαγωγική υποστήριξη των εκπαιδευτικών, την οργάνωση της επιμόρφωσής τους καθώς και την υποστήριξη του προγραμματισμού και της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου σε περιφερειακό επίπεδο. Για τη στελέχωση των ΠΕ.Κ.Ε.Σ. συνιστώνται στο

ΥΠ.Π.Ε.Θ. πεντακόσιες σαράντα (540) θέσεις Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου, οι οποίες πληρούνται από εκπαιδευτικούς που επιλέγονται για τριετή θητεία. Συγχρόνως, στο άρθρο 17 του νόμου ορίζεται η κατάργηση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου.

2.2 Στάσεις των ομάδων αναφοράς

2.2.1 Αρχικές προσδοκίες και πολιτικά κόμματα

Η ανεπάρκεια της κριτικής του προκάτοχου εποπτικού θεσμού του Επιθεωρητή, για την οποία έγινε λόγος παραπάνω, προσδιόρισε όπως είναι φυσικό το εύρος, την σαφήνεια και τον προσανατολισμό των αιτημάτων και των προσδοκιών από τον νέο θεσμό καθοδήγησης και εποπτείας που θα αντικαθιστούσε τον παλαιό και ο οποίος ήταν ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου (Ανδρέου, 1986: 81).

Η διατύπωση του αιτήματος για την καθιέρωση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου, όπως εκφράστηκε από την Δ.Ο.Ε. στα χρόνια της μεταπολίτευσης, φανέρωνε και τις προσδοκίες που το σώμα των δασκάλων στο σύνολό του είχε από τον νέο θεσμό. Οι δάσκαλοι ζητούν «μια προϋσταμένη αρχή, ικανή να συλλαμβάνει τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς τους, να δίνει έγκαιρες λύσεις, να λύνει την έντασή τους, να τους περιβάλλει με αγάπη και στοργή και γενικά να μιλά στην ψυχή τους» και ακόμα περιμένουν πως «το αποκλειστικό έργο του Σχολικού Συμβούλου θα είναι να γίνει βοηθός και σύμβουλος του δασκάλου στο παιδαγωγικό του έργο» (Δ.Β. τ. 856 /1979).

Ειδικότερα οι προσδοκίες των δασκάλων από τον αιτούμενο θεσμό, όπως αυτές συνοψίζονται από τον Ανδρέου (1986: 81), είναι ο Σχολικός Σύμβουλος να καθοδηγεί τους δασκάλους και να τους παρέχει την κατάλληλη επιστημονική ενημέρωση ώστε να εφαρμόσουν την σύγχρονη εκπαιδευτική τεχνολογία στην πράξη, να τους βοηθήσει ώστε να τοποθετήσουν σε νέες διαστάσεις την παιδαγωγική σχέση δασκάλου-μαθητή, να προσφέρει την αρωγή του για την καλύτερη εφαρμογή και αξιοποίηση των σύγχρονων σχολικών και παιδαγωγικών θεσμών, να καλλιεργήσει την ενδοσχολική αλλά και εξωσχολική συνεργασία προωθώντας ουσιαστικές ανθρώπινες σχέσεις και να προσφέρει συνεχή και ολοκληρωμένη επιμόρφωση.

Η στάση των πολιτικών κομμάτων απέναντι στο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου κατά την πρώτη μεταπολιτευτική περίοδο δεν είχε ακόμα αποκρυσταλλωθεί αφού αρχικά κανένα κόμμα της αντιπολίτευσης δεν είχε διαμορφώσει κάποιες συγκεκρι-

κριμένες θέσεις για το θέμα της εποπτείας στην εκπαίδευση. Από το 1978 βλέπουμε το ΠΑΣΟΚ, πρώτο, να υιοθετεί τις θέσεις της ΔΟΕ και να συμφωνεί με την αντικατάσταση του θεσμού του Επιθεωρητή με αυτόν του Σχολικού Συμβούλου. Ερχόμενο στην κυβέρνηση το 1981, κάνει πράξη με τον Ν. 1304/1982 την προεκλογική του εξαγγελία καθιερώνοντας το θεσμό που ζητούσε επιτακτικά η ΔΟΕ.

Τα κόμματα της κομμουνιστικής αριστεράς και οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών που πρόσκεινται σ' αυτά αποδέχτηκαν καταρχήν την εισαγωγή του θεσμού διατυπώνοντας κάποιες αντιρρήσεις. Έτσι το ΚΚΕ στη σχετική συζήτηση που γινόταν στη Βουλή, δέχτηκε το νέο θεσμό χαρακτηρίζοντάς τον θετικό βήμα, επισημαίνοντας όμως ότι είναι θεσμός αποσπασματικός που κινδυνεύει να χρεοκοπήσει αν δεν υπάρξουν συνολικές αλλαγές στην εκπαίδευση (Βαγενάς, 2001: 31). Οι επιφυλάξεις του ΚΚΕ εστιάζονται στον τρόπο επιλογής των Σχολικών Συμβούλων και την συμμετοχή τους στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Ζαμπέτα, 1994: 257). Το ΚΚΕ εσωτερικού μέσω της κομματικής οργάνωσης δασκάλων προτείνει επιπλέον, να εκλέγονται οι Σχολικοί Σύμβουλοι από Εκπαιδευτικό Συνέδριο δασκάλων και τοποθετεί το θεσμό στο γενικότερο πρόβλημα της διοίκησης της εκπαίδευσης (Νούτσος, 1986: 107).

Αντίθετα η Νέα Δημοκρατία διαφώνησε πρώτα με την κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή, θεωρώντας πως πρόκειται για κομματική παρέμβαση στην εκπαίδευση και μάλιστα στην συζήτηση που έγινε στο κοινοβούλιο ουσιαστικά ταυτίστηκε με τα συμφέροντα των Επιθεωρητών και εξήγγειλε ότι θα επανορθώσει τις αδικίες όταν επανέλθει στην εξουσία δια στόματος του τότε προέδρου της Κ. Μητσοτάκη. Η ταύτιση αυτή ερμηνεύτηκε ως αντίδραση στην κατάργηση του μηχανισμού ελέγχου της εκπαίδευσης τον οποίο διέθετε ακόμη. Για τον θεσμό των Σχολικών Συμβούλων υποστήριξε πως δεν δημιουργείται ένας νέος θεσμός αλλά απλώς διχοτομούνται οι αρμοδιότητες των Επιθεωρητών σε δύο πρόσωπα (Ζαμπέτα, 1994: 256-257).

Την εντονότερη αντίδραση στην κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή και την καθιέρωση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου εξέφρασε όπως είναι φυσικό, η Ένωση Επιθεωρητών Δημοτικής Εκπαίδευσης Ελλάδος που είναι η επαγγελματική ομάδα που θίχθηκε περισσότερο από τις ρυθμίσεις αυτές. Οι Επιθεωρητές υπεραμύνθηκαν του παλιού θεσμού με διάφορα επιχειρήματα, όπως «διατηρήθηκε στην εκπαίδευση επί έναν αιώνα κι αυτό αποτελεί ισχυρή μαρτυρία που συνηγορεί υπέρ της διατήρησης του θεσμού» και «σ' αυτή την περίοδο οι Επιθεωρητές όχι μόνο στάθηκαν στο ύψος τους αλλά έλαμψαν στο εκπαιδευτικό στερέωμα, εκτός από ελάχιστες εξαι-

ρέσεις». Ταυτόχρονα άσκησαν κριτική στους νέους θεσμούς που «έχουν απλώς διαφορετικά ονόματα και δήθεν διαφορετικές αρμοδιότητες» και υποστήριξαν ότι «τα σχετικά νομοσχέδια κατατέθηκαν και ψηφίστηκαν στη Βουλή χωρίς να ερωτηθούν οι ενδιαφερόμενοι, με μοναδικό στόχο να απομακρυνθούν οι Επιθεωρητές της εκπαίδευσης από τις θέσεις που κατείχαν» (Φίλος, 1984).

2.2.2 Στάσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας και της Δ.Ο.Ε.

Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου, με την καθιέρωσή του, συναντά την καθολική σχεδόν αποδοχή του εκπαιδευτικού κόσμου και ειδικότερα των συνδικαλιστικών εκπαιδευτικών φορέων, των οποίων τα αιτήματα (ιδιαίτερα της Δ.Ο.Ε.) το ΠΑΣΟΚ είχε υιοθετήσει στις προεκλογικές του εξαγγελίες. Αναμφίβολα ρόλο για την δημιουργία κλίματος τέτοιας αποδοχής έπαιξαν εκτός από τους πολιτικοκοινωνικούς όρους εκείνης της εποχής και άλλοι παράγοντες. Αυτοί είναι, αφενός η κοινή παραδοχή της ανεπάρκειας των εποπτικών θεσμών που προϋπήρχαν και της ανάγκης αντικατάστασής τους από άλλα πιο σύγχρονα σχήματα, και αφετέρου η θεωρητική στήριξη που προσφέρθηκε στον νέο θεσμό με αποτέλεσμα αυτός ουσιαστικά να «μυθοποιηθεί»¹⁹.

Έτσι ο Γέρου (1985: 10, 82) που τόσο πίστεψε στον θεσμό, γράφει ότι «[...] ανεπιφύλακτα, ο Σχολικός Σύμβουλος θα διαδραματίσει πρωταρχικό ρόλο στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών μας πραγμάτων», χαρακτηρίζοντάς τον ως «σημαντική καινοτομία που λαθροβιούσε στη συνείδηση των εκπαιδευτικών υπό μορφή προσδοκίας πολλά χρόνια πριν» και ακόμα ότι «ο νέος θεσμός στηρίζεται σε πραγματικές ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος». Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και ο Φράγκος (1985: 37, 42) που υποστηρίζει ότι «[...] ο Σχολικός Σύμβουλος αποτελεί αναμφισβήτητα, ειδικά για τον τόπο μας, εκπαιδευτική σύλληψη και κατάκτηση του συνδικαλιστικού χώρου φωτισμένων εκπαιδευτικών λειτουργών και εκπλήρωση κοινωνικής και εκπαιδευτικής αναγκαιότητας» για να αναφωνήσει θριαμβευτικά «ο Επιθεωρητής καταργήθηκε· ζήτω ο Σχολικός Σύμβουλος».

Η αντίληψη που προβλήθηκε ήταν πως «[...] ο θεσμός υλοποιούσε ένα όραμα του εκπαιδευτικού κόσμου» (Μαυρογιώργος, 1988: 28) και τα ευμενή σχόλια για το ξεκίνημά του διαδέχονται το ένα το άλλο, χωρίς να λείπουν σε πολλές περιπτώσεις και οι υπερβολές: «Ο Σχολικός Σύμβουλος αποτελεί τον κεντρικό μοχλό στην οριζό-

¹⁹ Τον κίνδυνο της μυθοποίησης επισήμανε ο Πλήσης (1984) και αργότερα χρησιμοποίησαν τον όρο ο Νούτσος στο βιβλίο του «Ιδεολογία και Εκπαιδευτική πολιτική» (1986) και ο Ανδρέου στο άρθρο του «Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου» (1986).

ντια διάταξη των εκπαιδευτικών λειτουργιών· μ' άλλα λόγια το κύριο όργανο για την επιτυχία του εκδημοκρατισμού του σχολείου, την αναβάθμιση των σπουδών και της σχολικής ζωής» (Ξανθάκου-Νίκα, 1985: 122) ή «ο θεσμός μπορεί να γίνει ο μοχλός που θα μετακινήσει κάποιους ογκόλιθους που βαραίνουν το εκπαιδευτικό μας σύστημα και δυσκολεύουν κάθε βελτίωσή του» (Κυνηγός, 1983: 18). Δεν έλειψαν μάλιστα και οι πρώιμες διαπιστώσεις για την εφαρμογή του θεσμού όπως αυτή του Βώρου (1984: 19) που υποστηρίζει πως «ο θεσμός δοκιμάστηκε στην πράξη και κέρδισε τη μάχη της δράσης. Πέτυχε γιατί περιείχε από τη γέννησή του το σπόρο της επιτυχίας».

Μέσα, λοιπόν, από έναν τέτοιο τρόπο παρουσίασης του νέου θεσμού στους εκπαιδευτικούς αλλά και στο ευρύτερο κοινό, ήταν φυσικό ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου να τύχει θερμής υποδοχής από τους εκπαιδευτικούς. «Οι δάσκαλοι αγκάλιασαν από την αρχή το νέο απελευθερωτικό θεσμό, που ονομάστηκε δασκαλογέννητος επειδή προήλθε από τους αγώνες των δασκάλων» (Βαγενάς, 2001: 31) και «ο θεσμός έρχεται να συμβάλει στην προώθηση και επικράτηση της δημοκρατικής παιδείας στα σχολεία μας» (Καρανίκος 1983-1984: 8). Μ' αυτά τα δεδομένα το ξεκίνημα εφαρμογής του νέου θεσμού γίνεται με τους καλύτερους οιωνούς, αφού και η πλειοψηφία των διδασκαλικών συλλόγων της χώρας τάσσεται υπέρ των Σχολικών Συμβούλων, που ούτε λίγο ούτε πολύ προβάλλονται ως η πανάκεια των προβλημάτων της εκπαίδευσης.

Παρά το ιδανικό ξεκίνημα του νέου θεσμού όμως, τα πρώτα σύννεφα κατά την εφαρμογή του δεν άργησαν να φανούν. Οι πρώτες ανησυχίες καταγράφονται στο Διδασκαλικό Βήμα²⁰. Τον κώδωνα του κινδύνου κρούει και ο Πλήσης (1984: 14) που φοβάται για «το πιθανό χάσμα που μπορεί να υπάρξει ανάμεσα στη θεωρητική σύλληψη του θεσμού και στην πρακτική εφαρμογή του» καθώς θεωρεί ότι «η αποστολή του Σχολικού Συμβούλου είναι ασαφής με αλληλοσυγκρουόμενα και αλληλοαναιρούμενα καθήκοντα» και ανησυχεί «μήπως τελικά άλλαξε ο Μανωλιός κι έβαλε τα ρούχα του αλλιώς».

Τα πρώτα προβλήματα διαφάνηκαν μάλιστα από την επιφυλακτικότητα που έδειξαν οι εκπαιδευτικοί στην εκδήλωση ενδιαφέροντος για την επιλογή σε θέσεις Σχολικών Συμβούλων. Οι πιθανές αιτίες που ερμηνεύουν αυτή την επιφυλακτικότητα ήταν «[...] η ανασφάλεια της επί θητεία καθοδήγησης, η απροθυμία ορισμένων συμ-

²⁰ Δ.Β. 931/1983: «Σε λίγο ο κλάδος θα έχει ολοκληρωμένο το νέο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου. Η ανησυχία του είναι δικαιολογημένη ύστερα από όσα τράβηξε. Γι' αυτό στις Γ.Σ. του απαίτησε καθολικά να μην αλλάξει ο Μανωλιός βάζοντας τα ρούχα του αλλιώς».

βούλων να υπηρετήσουν στην επαρχία και η καθυστερημένη έκδοση των διαταγμάτων για τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές τους» (Νούτσος, 1986: 108).

Στη συνέχεια έχουμε την άρνηση κάποιων εκπαιδευτικών να δεχτούν τους Σχολικούς Συμβούλους στην τάξη τους, στάση που φαίνεται να καλύπτουν τα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών. Παρατηρήθηκε τότε το φαινόμενο «[...] σε πρόταση καταξιωμένου Σχολικού Συμβούλου να παρακολουθήσει διδασκαλίες, η απάντηση σε μερικές περιπτώσεις να είναι “δεν επιθυμώ” και στην υπόμνηση του καθήκοντος “με καλύπτει το συνδικαλιστικό μου όργανο”» (Καραγιώργος, 1994: 43).

Η σταδιακή διαμόρφωση αρνητικού κλίματος²¹ απέναντι στο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου φαίνεται να ξεκινάει με την έκδοση του Π.Δ. 214/1984 και την ψήφιση του Ν. 1566/1985 που φέρνουν στο προσκήνιο το θέμα της αξιολόγησης. Σε ένα βαθμό η αξιολόγηση συνδέθηκε με το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου ενώ η Δ.Ο.Ε. επέσειε διαρκώς τον κίνδυνο να «επιθεωρητικοποιηθεί» ο θεσμός. Έτσι αντιδρά σε κάθε μορφή αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και μάλιστα καλεί «[...] τους Σχολικούς Συμβούλους που θα κληθούν να αξιολογήσουν τους συναδέλφους και να μετατραπούν σε αξιολογητές-επιθεωρητές, να υποβάλλουν τις παραιτήσεις τους» με το σκεπτικό ότι «[...] με αστυνόμευση, με αυταρχικά μέτρα, με επιθεωρήσεις και με αξιολογήσεις δε βελτιώνεται το εκπαιδευτικό έργο, αλλά φιμώνεται και ελέγχεται η παιδαγωγική ελευθερία και η ευθύνη του εκπαιδευτικού» (Διδασκαλικό Βήμα, 1986, τχ. 980, 982).

Σ’ αυτή την κατεύθυνση της άγονης αντιπαράθεσης κινούμενη η Δ.Ο.Ε., αντιτίθεται πλήρως και στα σχέδια Π.Δ. για τις αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων που δημοσίευσε το ΥΠΕΠΘ το 1988 γιατί θεωρεί πως «ο Σχολικός Σύμβουλος εξοπλίζεται με το δικαίωμα να αποφασίζει για την υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης» (Διδασκαλικό Βήμα, 1989, τ. 1010). Χαρακτηριστικά, για τις «υποτιθέμενες διαπραγματεύσεις» που προηγήθηκαν μέσα από τις ομάδες εργασίας που συγκροτήθηκαν, ο Μαυρογιώργος (1988: 33) σημειώνει ότι «στο τραπέζι έχουμε *αντι-μέτωπους* τους Σχολικούς Συμβούλους με τους εκπαιδευτικούς».

Τα πράγματα οξύνονται ακόμα περισσότερο με την έκδοση του Π.Δ. 320/1993 που προβλέπει την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με την εμπλοκή του Σχολικού Συμβούλου στην διαδικασία, οπότε και η Δ.Ο.Ε. καλεί με ανακοίνωσή της (Διδασκαλικό Βήμα, 1993, τ. 1059, 1061) τους δασκάλους και νηπιαγωγούς της

²¹ Βλ. *Διδασκαλικό Βήμα* 945/1984 και Χρονοπούλου, 1985.

χώρας να αρνηθούν τη διεξαγωγή διδασκαλίας ενώπιον Σχολικών Συμβούλων δηλώνοντας την αντίθεσή της σε κάθε αξιολόγηση από μονοπρόσωπα όργανα. Παράλληλα όλο αυτό το διάστημα καταγράφονται και οι πρώτες καταγγελίες για αυταρχικές συμπεριφορές Σχολικών Συμβούλων προς εκπαιδευτικούς,²² που κάνουν λόγο για αιφνιδιαστικές επιθεωρήσεις, για έλλειψη συνεργασίας, για απειλές και ανάρμοστη συμπεριφορά που επιβαρύνουν το ήδη διαμορφωμένο αρνητικά κλίμα, μεταστρέφοντάς το σταδιακά σε «εχθρικό» απέναντι στο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου.

Η στάση της Δ.Ο.Ε. απέναντι στους Σχολικούς Συμβούλους από το σημείο εκείνο κι έπειτα (1993), σηματοδεύτηκε από την καθολική αντίθεσή της στο θέμα της αξιολόγησης που ήταν ουσιαστικά και το καντό σημείο που καθόρισε την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο θεσμό.

Γενικότερα πάντως πρέπει να τονιστεί ότι - πέρα από το θέμα της αξιολόγησης - για το οποίο θα μιλήσουμε στη συνέχεια - η ομοσπονδία των δασκάλων στήριξε σε όλη την διάρκεια ζωής του τον θεσμό των Σχολικών Συμβούλων, όπως φαίνεται και από την σχετική αρθρογραφία του Διδακταλικού Βήματος από το 1990 και εντεύθεν, όπου καταγράφονται ακόμα και υπομνήματα και παραστάσεις της ομοσπονδίας για την προώθηση των αιτημάτων των Σχολικών Συμβούλων και δημοσιεύονται υπομνήματα των ενώσεων των Σχολικών Συμβούλων με τα αιτήματα και τα προβλήματα τους (Ηλιάδου, 2004: 132).

2.2.3 Οι θέσεις των σχολικών συμβούλων

Η αρχική θερμή υποδοχή του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου από την εκπαιδευτική κοινότητα συμβάδιζε ασφαλώς και με τις ελπίδες και προσδοκίες των ίδιων των Σχολικών Συμβούλων που ανέμεναν έναν ενισχυμένο ρόλο επιστημονικού καθοδηγητή, που θα απολάμβανε της διαρκούς και πλήρους εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών. Οι προσδοκίες από την λειτουργία του θεσμού εκφράζονται εύγλωττα από τον - επί δύο τετραετίες διατελέσαντα - Σχολικό Σύμβουλο Καραγιώργο (1994: 35-6): «[...] καθιερώθηκε όχι απλά για να αντικαταστήσει τον θεσμό του Επιθεωρητή αλλά για να γίνει ο εμπνευστής και εκφραστής ενός νέου πνεύματος διαπαιδαγώγησης σε μια σύγχρονη και δημοκρατική κοινωνία. Οι προδιαγραφές του διαμορφώθηκαν με το πιο φιλελεύθερο πνεύμα μέσα από την συμμετοχή και των ίδιων των εκπαιδευτικών και το ουσιαστικότερο για πρώτη φορά στην ιστορία του εκπαιδευτικού μας συστήματος αρχί-

²² Βλ. ενδεικτικά Ανδρέου, 1986· Χρονοπούλου, 1988· Μαυρογιώργος, 1988.

ζει να λειτουργεί ένας τόσο σημαντικός για την εκπαίδευση θεσμός χωρίς καμία διοικητική εξάρτηση».

Τα περιστατικά άρνησης, όμως, ορισμένων εκπαιδευτικών να δεχτούν στην τάξη τους Σχολικούς Συμβούλους, που παρατηρήθηκαν τα πρώτα χρόνια λειτουργίας του θεσμού, οδήγησαν στην εκδήλωση των πρώτων παραπόνων από πλευράς Σχολικών Συμβούλων που «[...] νομίζουν ότι ο ρόλος τους δεν έχει ακόμα ξεκαθαριστεί και βλέπουν να μην εκπληρώνονται οι στόχοι για τους οποίους επιλέχτηκαν» (Τρυφονόπουλος, 1985: 19), ενώ «[...] έχουν την άποψη πως τα νέα σχολικά βιβλία περιορίζουν ασφυκτικά το ρόλο τους» (Μαυρογιώργος, 1987: 18).

Σχολιάζοντας την απροθυμία των εκπαιδευτικών να τους δεχτούν στην τάξη, αναρωτιούνται «τι λόγο ύπαρξης έχει ο Σχολικός Σύμβουλος αν δεν μπαίνει στην τάξη να γονατίσει, δουλεύοντας για την βελτίωση του παιδευτικού έργου» (Καραγιώργος, 1994: 43) και κάνουν λόγο για την ανάγκη να καλλιεργηθεί η εμπιστοσύνη ανάμεσα σε Σχολικούς Συμβούλους και εκπαιδευτικούς. Για το ίδιο θέμα ο Καλογερόπουλος (1986: 63) αναφερόμενος στα συμπεράσματα του Παιδαγωγικού Εργαστηρίου που οργανώθηκε για τους Σχολικούς Συμβούλους από το ΥΠΕΠΘ και την UNESCO το 1985, γράφει ότι «[...] για να γνωρίσει ο Σχολικός Σύμβουλος τις ανάγκες και τις συνθήκες μέσα στις οποίες δουλεύουν οι εκπαιδευτικοί, δεν υπάρχει καλύτερος τρόπος από το να τους βλέπει τις ώρες της δουλειάς τους και βέβαια δεν είναι δυνατό να γνωρίζει κανείς τι γίνεται μέσα στο σχολείο όταν εμποδίζεται είτε από νόμους και διαταγές είτε από τη σύγχρονη αντίληψη να μην ενοχλείται κανείς στη δουλειά του».

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι συντάσσονται²³ με την Πολιτεία προς την κατεύθυνση της ολοκλήρωσης του θεσμικού πλαισίου και της ενίσχυσης των αρμοδιοτήτων τους που επιχειρείται με την έκδοση αλληπάλλληλων σχεδίων ΠΔ. Στα πλαίσια αυτής της προσπάθειας, το ΥΠΕΠΘ προωθεί ρυθμίσεις από το 1984 μέχρι το 1988 που σκοπό έχουν την ενδυνάμωση του ρόλου των Σχολικών Συμβούλων και την αναβάθμιση του θεσμού· ρυθμίσεις, που «ενώ δεν γίνονται αποδεκτές από τις ομοσπονδίες των εκπαιδευτικών, φαίνεται να υιοθετούνται από το σύνολο των Σχολικών Συμβούλων» (Μαυρογιώργος, 1988: 29), αφού αναβαθμίζουν το διοικητικό τους status επαναφέροντας κάποια διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών.

²³ Ο Μαυρογιώργος κάνει λόγο για «προσεταιρισμό» τους από το ΥΠΕΠΘ (1988).

Πέρα από το θεσμικό πλαίσιο, η πρώτη κιόλας γενιά Σχολικών Συμβούλων άρχισε να αντιλαμβάνεται τις ελλείψεις του θεσμού και των προσώπων που τον στελεχώνουν και να διαμορφώνει σταδιακά ένα πλαίσιο αιτημάτων και διεκδικήσεων, με πιο βασικό αυτό της ειδικής επιμόρφωσης. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1987 με θέμα τα «χαρακτηριστικά και τις επιμορφωτικές ανάγκες των Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης» (Κορομηλάς, 1992: 69-74) αποτυπώνεται η ανάγκη των Σχολικών Συμβούλων για επιμορφωτική στήριξη. Από την έρευνα συνάγεται ότι το σύνολο σχεδόν των Σχολικών Συμβούλων θεωρεί ότι αυτοί πρέπει να εκπαιδεύονται ειδικά για το ρόλο τους και ότι η επιμόρφωσή τους θα πρέπει να είναι συνεχής, πολύπλευρη, πρακτική, προγραμματισμένη και εξακτινωμένη γεωγραφικά. Από τις προτάσεις των Σχολικών Συμβούλων ως προς τη μορφή, το περιεχόμενο, το χώρο και τους φορείς επιμόρφωσής τους, οι Σχολικοί Σύμβουλοι επιθυμούν η επιμόρφωση να έχει εργαστηριακή μορφή, δίνουν προτεραιότητα στην μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας, στις νέες διδακτικές μεθόδους και στο σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, προτιμούν το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ως κύριο φορέα επιμόρφωσης και επιλέγουν κατά προτεραιότητα καθηγητές ΑΕΙ ως επιμορφωτές τους.

Παράλληλα, στην πρώτη γραμμή των αιτημάτων των Σχολικών Συμβούλων από την καθιέρωση του θεσμού, ήταν και τα θέματα της θητείας και της συνταξιοδότησης. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι ζητούσαν μονιμοποίηση - εφόσον επανακρίνονταν μετά την πρώτη 4ετή θητεία - και συνταξιοδότηση με τις αποδοχές του Σχολικού Συμβούλου. Το βασικό τους επιχείρημα ήταν ότι αυτά τα μέτρα θα αποτελούσαν «ουσιαστικά κίνητρα για την προσέλκυση ικανών συναδέλφων να υπηρετήσουν το θεσμό» (Καραγιώργος, 1994: 44).

Τα προβλήματα των Σχολικών Συμβούλων καταγράφονται συνολικά για πρώτη φορά το 1987 μέσα από τα πρακτικά μιας ημερίδας που πραγματοποίησε η ΔΟΕ και κωδικοποιούνται σε τρεις κατηγορίες: α)οικονομικά ζητήματα, β) θέση του Σχολικού Συμβούλου στη διοίκηση και εποπτεία, γ) το έργο του και η στήριξή του. Εν είδει απολογισμού καταγράφονται συνοπτικά από τον Καραγιώργο (1994: 44) ως εξής: η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών που δεν δέχονται τις επισκέψεις των Συμβούλων - γεγονός που «βολεύει» σε μερικές περιπτώσεις και κάποιους Σχολικούς Συμβούλους, προβλήματα στις σχέσεις με τους διοικητικούς προϊσταμένους, η έλλειψη ενός Συντονιστή της Εκπαιδευτικής πολιτικής κατά περιφέρεια και οικονομικά – συνταξιοδοτικά ζητήματα.

Το 1989, με πρωτοβουλία της ΔΟΕ εκλέγεται η πρώτη συντονιστική επιτροπή Σχολικών Συμβούλων με σκοπό την προβολή του θεσμού και του έργου του (Ηλιάδου, 2004: 132). Από το 1993 μέχρι το 1996 η δράση των Σχολικών Συμβούλων και οι θέσεις τους προβάλλονται μέσα από τους επίσημους συνδικαλιστικούς φορείς τους - που στο μεταξύ συστήθηκαν - και είναι η «Ένωση Σχολικών Συμβούλων Ελλάδας» και ο «Παιδαγωγικός Όμιλος Σχολικών Συμβούλων». Τα δύο σωματεία αν και στην αρχή λειτουργούσαν ανταγωνιστικά, στην πορεία συμπορεύτηκαν και διεκδίκησαν από κοινού τα αιτήματα του κλάδου.

Μέσα από την αλληλογραφία των δύο συλλόγων με τους αρμόδιους αναδεικνύεται η απογοήτευση των Σχολικών Συμβούλων για την «[...] μετατροπή τους από πνευματικό οδηγό, καθοδηγητή, συντονιστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κορωνίδα της εκπαιδευτικής πυραμίδας σε ένα άχρωμο, διακοσμητικό όργανο καλής θελήσεως στις σχολικές αίθουσες» αλλά και η επιθυμία για «[...] καθιέρωση αυστηρών, αντικειμενικών και αξιοκρατικών κριτηρίων επιλογής Σχολικών Συμβούλων» (όπ.π. 133). Έρευνα της Καβούρη (1997: 8) κωδικοποιεί τα προβλήματα των Σχολικών Συμβούλων ως εξής: επιμορφωτικές ελλείψεις, δεσμεύσεις από το νομοθετικό πλαίσιο ως προς τη διεκπεραίωση των καθηκόντων, δυσμενείς συνθήκες εργασίας, αρνητική στάση εκπαιδευτικών και προϊσταμένων, μειωμένη αναγνώριση και ανταμοιβή από την πολιτεία, αδυναμία προβολής του έργου τους, αβεβαιότητα διορισμού ή επαναδιορισμού λόγω μη αξιοκρατικών κριτηρίων επιλογής και απώλεια κύρους στον εκπαιδευτικό χώρο.

Τα δύο σωματεία που αναφέρθηκαν παραπάνω παραδίδουν τη σκυτάλη της συνδικαλιστικής δράσης των Σχολικών Συμβούλων στον σύλλογο «Σχολικοί Σύμβουλοι Α΄/βάθμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης Ελλάδας» (1996-1997) και τέλος στην «Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων Α΄/βάθμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης Ελλάδας» (ΠΕΣΣ) που από το 1999 μέχρι την κατάργηση του θεσμού υπήρξε το επίσημο συνδικαλιστικό και επιστημονικό όργανο των Σχολικών Συμβούλων.

Από το 2000 κι έπειτα οι σχολικοί σύμβουλοι επισημαίνουν, ως βασικά εμπόδια στην άσκηση των καθηκόντων τους, τον μεγάλο αριθμό σχολικών μονάδων που έχουν υπό τη δικαιοδοσία τους, θεσμικές αδυναμίες στην πραγμάτωση του επιμορφωτικού τους έργου και κυρίως την παράκαμψη του αξιολογητικού τους ρόλου. Η πραγματικότητα αυτή τους οδηγεί στην διαπίστωση ότι ο ρόλος τους έχει καταντήσει περισσότερο διεκπεραιωτικός παρά παιδαγωγικός-καθοδηγητικός (Κουλουμπαρίτση, 2008: 83).

2.2.4 Η διελκυστίνδα της αξιολόγησης

Κεντρικό ζήτημα στην διελκυστίνδα που δημιουργήθηκε ανάμεσα σε Πολιτεία και εκπαιδευτικούς και αγκάθι στην ιστορική εξέλιξη του θεσμού του σχολικού συμβούλου αποτέλεσε το θέμα της αξιολόγησης που - αν και προβλεπόταν από τον ιδρυτικό Ν. 1304/1982 - ουδέποτε εφαρμόστηκε αφού τα Π.Δ. που εκδόθηκαν για την αξιολόγηση δεν εφαρμόστηκαν ποτέ. Από πολύ νωρίς μάλιστα για το θέμα αυτό εκφράστηκαν επιφυλάξεις. Ενδεικτικά ο Δημητρόπουλος (1984: 99) υποστηρίζει «[...] ασυζητητί [τους τρεις πρώτους] από τους τέσσερις διαφαινόμενους, από τον Ν. 1304/82, ρόλους του Σχολικού Συμβούλου (καθοδήγηση, επιμόρφωση, έρευνα και αξιολόγηση)» ενώ εκφράζει τις επιφυλάξεις του για το ρόλο του συναξιολογητή των εκπαιδευτικών. Επισημαίνει ακόμα ότι «[...] αν και στον τόπο μας συνήθως, πρώτα δημιουργείται ένας νέος φορέας και ύστερα αναζητείται απεγνωσμένα ο ρόλος του, στην περίπτωση του Σχολικού Συμβούλου θα έπρεπε να ακολουθηθεί η ανάστροφη διαδικασία· δηλαδή, να αξιολογηθούν πρώτα οι ανάγκες των εκπαιδευτικών και στη συνέχεια να θεσμοθετηθεί ο φορέας που θα διευκολύνει την ικανοποίηση αυτών των αναγκών» (Δημητρόπουλος, 1984: 98).

Γεγονός είναι πάντως ότι η χαλαρή κυβερνητική πολιτική της δεκαετίας του '80 στο θέμα της αξιολόγησης, που καταδεικνύει την έλλειψη πολιτικής βούλησης από τις κυβερνήσεις του ΠΑΣΟΚ, είχε σαν συνέπεια την σταδιακή οικοδόμηση μιας αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών έναντι της αξιολόγησης από τον Σχολικό Σύμβουλο και κάθε αναβολή στο θέμα αυτό επικύρωνε και σταδιακά παγίωνε το κεκτημένο της μη αξιολόγησης. Είναι χαρακτηριστικές οι προτροπές της ΔΟΕ προς τους σχολικούς συμβούλους οι οποίοι «[...] αν κληθούν να επιθεωρούν και να κάνουν εκθέσεις θα πρέπει να παραιτηθούν» (Δ.Β., τ. 982/1986) και «[...] να μην δεχτούν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και με τρόπο ξεκάθαρο να απαντήσουν στο ΥΠΕΠΘ ότι δεν θα δεχτούν να μετατραπούν σε αξιολογητές των εκπαιδευτικών» (Δ.Β. τ. 992/1987).

Μια πρώτη προσπάθεια από πλευράς Πολιτείας να καλύψει το νομοθετικό κενό, επαναφέροντας την αξιολόγηση που ουσιαστικά είχε καταργηθεί με την κατάργηση του θεσμού των επιθεωρητών, γίνεται με την έκδοση του Π.Δ. 320/1993 με το οποίο προβλέπεται η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, του έργου των διευθυντών και των εκπαιδευτικών. Οι σχολικές μονάδες και οι διευθυντές τους αξιολογούνται

από τον Σχολικό Σύμβουλο και τον Προϊστάμενο ενώ το έργο των εκπαιδευτικών αξιολογούν οι Διευθυντές και οι Σχολικοί Σύμβουλοι. Το Π.Δ. ξεσήκωσε θύελλα αντιδράσεων κατά του Υπουργού Παιδείας Γ. Σουφλιά και φυσικά δεν εφαρμόστηκε.

Η νέα κυβέρνηση ΠΑΣΟΚ που προέκυψε με τις εκλογές του 1994, μετά την παρέλευση 3ετούς διακυβέρνησης της χώρας, επιχειρεί με τη σειρά της στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που προτείνει να επιλύσει το πρόβλημα της αξιολόγησης με την ψήφιση του Ν. 2525/1997 (άρθρο 8). Ο νόμος προέβλεπε την αξιολόγηση των διδασκόντων με την συμμετοχή μιας πλειάδας αξιολογητών (Διευθυντών σχολικών μονάδων, Προϊσταμένων Διευθύνσεων και Γραφείων, Σχολικών Συμβούλων και ενός Σώματος Μονίμων Αξιολογητών). Η πολυπλοκότητα αυτή πρόδιδε μια τεχνοκρατική αντίληψη των συντακτών του νόμου για την εκπαίδευση, που έφερε τα χαρακτηριστικά μιας υπερρύθμισης και οδηγούσε σε ένα καθεστώς ασφυκτικού ελέγχου σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι λεπτομέρειες αυτής της διαδικασίας αξιολόγησης καθορίζονται με την Υπ. Απ. Δ2/1938/26-2-1998 για την «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών». Πιο συγκεκριμένα για το ρόλο του Σχολικού Συμβούλου στην αξιολόγηση ο νόμος προέβλεπε ότι αυτός θα συνέτασσε αξιολογική έκθεση για θέματα που αφορούν στην επιστημονική και διδακτική επάρκεια των εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας υπόψη του την ενεργητική συμμετοχή του εκπαιδευτικού κατά την συνεργασία τους και συγκεκριμένα στοιχεία που προέκυπταν από την παρακολούθηση δύο τουλάχιστον διδασκαλιών του εκπαιδευτικού. Η αξιολόγηση θα αφορούσε στην επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, και την παιδαγωγική και διδακτική του ικανότητα. Αξιολόγηση προβλέπονταν και για τον ίδιο τον Σχολικό Σύμβουλο από το Σ.Μ.Α. στις εξής θεματικές ενότητες: επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση, επιτυχής άσκηση καθοδηγητικού έργου, επιμορφωτική δραστηριότητα, αντιμετώπιση εκπαιδευτικών θεμάτων σύμφωνα με τις σύγχρονες αρχές της Παιδαγωγικής και συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς.

Ο λεγόμενος νόμος Αρσένη ξεσήκωσε θύελλα αντιδράσεων η οποία ανάγκασε την ηγεσία του υπουργείου να εκδώσει το Π.Δ. 140/1998, σε αντικατάσταση του Π.Δ. 320/1993 και σε συνέχεια της Υπ. Απ. 1938/1998, σε μια προσπάθεια να κατευνάσει τις αντιδράσεις που προέκυψαν από τις εμπλεκόμενες ομάδες. Το νέο Π.Δ. περιόριζε την διαδικασία αξιολόγησης στους υπό μονιμοποίηση και προαγωγή εκπαιδευτικούς και παρείχε εγγυήσεις για την διαδικασία της αξιολόγησης. Και πάλι, όμως, η εφαρμογή των διατάξεων κατέστη αδύνατη, αφού η πολιτική ηγεσία υποχωρεί στις συνδι-

καλιστικές πιέσεις, δείχνοντας διστακτικότητα στη μετουσίωση του νομοθετικού πλαισίου σε πράξη, παραδεχόμενη ίσως και την προχειρότητα που επέδειξε για ένα τόσο σοβαρό και σύνθετο θέμα όπως αυτό της αξιολόγησης.

Η επόμενη συναφής νομοθετική παρέμβαση της πολιτείας εκφράζεται με τον Ν. 2986/2002 που προβλέπει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων, η οποία ανατίθεται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με την προτεραιότητα: 1) των εκπαιδευτικών για μονιμοποίηση και υπηρεσιακή εξέλιξη, 2) των ενδιαφερόμενων εκπαιδευτικών που πρόκειται να κριθούν για την κάλυψη θέσεων στελεχών της εκπαίδευσης, 3) των στελεχών εκπαίδευσης, 4) των εκπαιδευτικών που επιθυμούν να αξιολογηθούν και 5) κάθε άλλη περίπτωση που ήθελε κριθεί αναγκαία. Σύμφωνα με το νόμο, ο εκπαιδευτικός αξιολογείται από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας και τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο ο οποίος αξιολογεί την επιστημονική του συγκρότηση και δραστηριότητα και την παιδαγωγική και διδακτική του ικανότητα – δραστηριότητα.

Η τελευταία νομοθετική πρωτοβουλία από πλευράς της επίσημης πολιτείας να καθιερώσει σταδιακά²⁴ ένα σύστημα αξιολόγησης στην ελληνική εκπαίδευση αφορά στον Ν. 3848/2010. Στο άρθρο 32 προβλέπεται ο προγραμματισμός και η αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών ως εξής:

1. Κάθε σχολική μονάδα, μέχρι το τέλος Σεπτεμβρίου, καταρτίζει πρόγραμμα δράσης με τους εκπαιδευτικούς στόχους για το σχολικό έτος που ξεκινά.

2. Στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς η σχολική μονάδα συντάσσει έκθεση με την οποία αξιολογούνται:

- α) η απόδοση της σχολικής μονάδας στο σύνολό της,
- β) η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που είχαν τεθεί στο πρόγραμμα δράσης και
- γ) οι επιτυχίες, οι αδυναμίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Με την ίδια έκθεση διατυπώνονται προτάσεις βελτίωσης για την επόμενη σχολική χρονιά.

²⁴ Η εφαρμογή της προβλεπόμενης αξιολόγησης ορίστηκε να γίνει σταδιακά από το σχολικό έτος 2010–11, αρχικά σε επιλεγμένες από το Υπουργείο σχολικές μονάδες, με σκοπό να γενικευτεί στην συνέχεια.

3. Το πρόγραμμα δράσης και η έκθεση αξιολόγησης, τα οποία καταρτίζονται με ευθύνη του διευθυντή της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων και τους σχολικούς συμβούλους, γνωστοποιούνται στους μαθητές και στο σύλλογο γονέων, δημοσιεύονται στο διαδίκτυο στις ιστοσελίδες του σχολείου και της αρμόδιας διεύθυνσης εκπαίδευσης και υποβάλλονται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.).

Η τελευταία παράγραφος του άρθρου επισημαίνει ότι την αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων θα ακολουθούσε η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η οποία θα πραγματοποιούνταν σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις και με την συμμετοχή των Σχολικών Συμβούλων. Πράγματι με το Π.Δ. 152/2013 περί «αξιολόγησης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», ορίζονται ως βασικοί φορείς αξιολόγησης των εκπαιδευτικών οι σχολικοί σύμβουλοι και οι διευθυντές των σχολικών μονάδων. Ειδικότερα, οι σχολικοί σύμβουλοι μέσω της αξιολογικής διαδικασίας καλούνται να αναλάβουν ένα πολυδιάστατο ρόλο εμπνευστή, συμβούλου και κριτή, προκειμένου να δημιουργήσουν περιβάλλον ανατροφοδότησης, επαναπροσδιορισμού, στοχασμού και ποιοτικής βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και του ίδιου του εκπαιδευτικού. Η διαδικασία αξιολόγησης που αφορούσε στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων, εφαρμόστηκε πιλοτικά σε έναν περιορισμένο αριθμό σχολείων χωρίς όμως να γενικευτεί η εφαρμογή της. Πουθενά, πάντως, δεν εφαρμόστηκε κανενός είδους αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και σε κάθε περίπτωση η όποια προσπάθεια εφαρμογής της ανακόπηκε με την κυβερνητική αλλαγή του 2015.

Καταληκτικά, καθ' όλη τη διάρκεια ύπαρξης του θεσμού των Σχολικών Συμβούλων το θεσμικό πλαίσιο με τις αρμοδιότητες της αξιολόγησης παρέμεινε ανενεργό και η στάση του εκπαιδευτικού κλάδου απέναντι στους Σχολικούς Συμβούλους, όπως εκφράστηκε μέσα από τις συνδικαλιστικές του οργανώσεις, καθορίστηκε αποφασιστικά από την αντίθεσή του στο θέμα αυτό. «Έτσι στη βάση του βεβαρημένου παρελθόντος της αξιολόγησης που εφαρμόστηκε μέχρι το 1981, αλλά και μιας απλουστευτικής ταύτισης της απουσίας αξιολόγησης με την αντιαυταρχική αγωγή, η ΔΟΕ κατέληξε να δέχεται την αξιολόγηση όλων των παραγόντων του εκπαιδευτικού έργου, αλλά όχι των εκπαιδευτικών. Το γεγονός αυτό αποτέλεσε τη βασική ανάσχεση στην ολοκλήρωση του θεσμικού πλαισίου για τους Σχολικούς Συμβούλους» (Ζαμπέτα, 1994: 256) και αποτέλεσε ίσως και την βασικότερη αιτία δυσλειτουργίας και σταδιακής αποδυνάμωσης του θεσμού με τελικό αποτέλεσμα και την κατάργησή του.

2.3 Κριτική του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου

Από πολύ νωρίς ασκήθηκε κριτική για το ρόλο που η νομοθεσία επιφύλασσε στον Σχολικό Σύμβουλο. Ο Ανδρέου (1986: 83-85) θεωρεί πως, με βάση το θεσμικό πλαίσιο, ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου είναι να προγραμματίζει, να αξιολογεί, να επιβλέπει και να καθοδηγεί με βάση τον κεντρικό σχεδιασμό που, στα πλαίσια εφαρμογής της κυρίαρχης παιδαγωγικής αντίληψης, δεν δίνει περιθώρια διαφοροποιήσεων, οι επιμορφωτικές πρωτοβουλίες που του δίνονται περιορίζονται σε ζητήματα διδακτικής ενώ η συμμετοχή του στη διαδικασία αξιολόγησης θα ενισχύσει τον εποπτικό και ελεγκτικό του ρόλο και ουσιαστικά θα αναιρέσει τον όρο «σύμβουλος».

Αντίστοιχα ο Νούτσος (1986: 113) σημειώνει ότι «οι διατυπώσεις του Π.Δ. 214/1984 χαρακτηρίζονται για τη γενικότητα και την ασάφειά τους», αφήνουν περιθώρια μόνο για πρωτοβουλίες που δεν αντιστρατεύονται τις «αξίες» που διακηρύσσει η πολιτική εξουσία και αποσκοπούν στην «υλοποίηση της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής» ενώ παράλληλα ερωτά «ποιο είναι το περιεχόμενο της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης [αφού] δεν υπάρχει κάποια κοινωνικά ουδέτερη παιδαγωγική επιστήμη;» (όπ.π.: 109). Γενικότερα, το πλαίσιο αρμοδιοτήτων των Σχολικών Συμβούλων, έτσι όπως ορίστηκε με τον Ν. 1304/1982 και συμπληρώθηκε με το Π.Δ. 214/1984, χαρακτηρίστηκε ως ασαφές, αόριστο και γενικόλογο (Ζαμπέτα, 1994: 249).

Κριτική, όμως, ασκήθηκε και σε επιμέρους ζητήματα. Στις διατάξεις του ιδρυτικού Ν. 1304/1982, που προέβλεπαν 4ετή διάρκεια θητείας των Σχολικών Συμβούλων με δυνατότητα επανάκρισης²⁵ για δύο ακόμα 4ετίες, άσκησε κριτική ο Δημητρόπουλος, (1984: 102), θεωρώντας «[...] προβληματική την επιλογή για έναν εκπαιδευτικό που θα περατώσει την σταδιοδρομία του ως Σχολικός Σύμβουλος, να επιστρέψει αναγκαστικά στο Μ.Κ. της κανονικής οργανικής του θέσης και να συνταξιοδοτηθεί σ' αυτό». Πρότασή του είναι «[...] να παραμένουν οι Σχολικοί Σύμβουλοι στο κανονικό τους Μ.Κ. για την διάρκεια της θητείας τους και για οικονομική αντιστάθμιση να τους χορηγείται ειδικό προσωρινό επίδομα που θα τους επιτρέπει να αντεπεξέρχονται στις αυξημένες οικονομικές επιβαρύνσεις που συνεπάγεται η ιδιότητα του Σχολικού

²⁵ Η επανάκριση Σχολικών Συμβούλων ως διαδικασία ανανέωσης της αρχικής τους θητείας, έπαψε να ισχύει με τον Ν. 1966/1991 (άρθρο 8), που προέβλεπε την πλήρωση των κενών θέσεων Σχολικών Συμβούλων μέσα από την προκήρυξη θέσεων κατά περιφέρεια.

Συμβούλου». Παράλληλα διατυπώνει την απορία του για την διάρκεια της θητείας (4+4+4 έτη) των Σχολικών Συμβούλων και τον περιορισμό της στα 12 έτη, διερωτώμενος «[...] πώς είναι δυνατόν ένα άτομο να είναι κατάλληλο για σύμβουλος επί 12 έτη και οπωσδήποτε ακατάλληλο για 13 ή 14!».

Για τις δραστηριότητες του επιμορφωτή, έτσι όπως αυτές καθορίστηκαν από το μέχρι τότε θεσμικό πλαίσιο (Ν. 1304/1982, Π.Δ. 214/1984, Ν. 1566/1985), ο επί δύο τετραετίες Σχολικός Σύμβουλος Καραγιώργος (1994: 38,40), σε αντίθεση με την κριτική που αναφέρθηκε παραπάνω, εκτιμά ότι «παρέχει στους Σχολικούς Συμβούλους την απόλυτη ελευθερία κινήσεων», ενώ και για το ρόλο του συντονιστή γράφει ότι «ο νόμος δίνει την δυνατότητα στο Σχολικό Σύμβουλο να συντονίζει τη δραστηριότητα των διαφόρων φορέων και εναπόκειται στους Σχολικούς Συμβούλους να ενεργοποιήσουν αυτούς τους φορείς για την πολιτιστική ανάπτυξη της κάθε περιφέρειας». Σύμφωνα με την Ζαμπέτα (1994: 249) όμως, το θεσμικό πλαίσιο που αναφέρεται στην συνεργασία του Σχολικού Συμβούλου με τα άλλα όργανα διοίκησης, χρειάζονταν πρόσθετες ρυθμίσεις που να καθορίζουν επακριβώς τα όρια των αρμοδιοτήτων του κάθε θεσμού, έτσι ώστε η συνεργασία του Σχολικού Συμβούλου με τους διάφορους θεσμούς και φορείς της διοίκησης να μην εξαρτάται από την αυθαίρετη ερμηνεία και τις προσωπικές επιλογές των στελεχών.

Πέρα από την κριτική που ασκήθηκε στο θεσμικό πλαίσιο, από τα πρώτα χρόνια λειτουργίας του θεσμού διατυπώθηκαν κατά καιρούς από πολύ θετικά έως και απολύτως αρνητικά συμπεράσματα για τα πρώτα βήματα εφαρμογής του. Πιο χαρακτηριστικές αυτής της απόκλισης είναι ίσως οι διαπιστώσεις του Βώρου (1984: 19) που υποστήριξε πως «ο θεσμός δοκιμάστηκε στην πράξη και κέρδισε τη μάχη της δράσης» και του Νούτσου (1986: 114) που στην δική του θεωρητική κριτική προέλεγε: «Δεν είμαστε καθόλου αισιόδοξοι [...] σύντομα όμως θα ξέρουμε με σιγουριά, αν ο θεσμός θα λειτουργήσει ως προπέτασμα καπνού, για να κρυφτούν τα πραγματικά προβλήματα της εκπαίδευσης κάτω από την επίφαση της *επιστημονικής καθοδήγησης*». Οπωσδήποτε αυτές οι απόψεις αν και έχουν την αξία τους, αποτυπώνοντας το εύρος των εκτιμήσεων, δεν μπορούν παρά να χαρακτηριστούν πρώιμες αφού ο θεσμός βρισκόταν ακόμα σε νηπιακό στάδιο.

Γεγονός είναι, πάντως, ότι τα πρώτα δείγματα γραφής του θεσμού από την εφαρμογή του, αναδεικνύουν και τους πρώτους προβληματισμούς που καταγράφονται στα τέλη της δεκαετίας του 1980. Έτσι ο Μαυρογιώργος (1987: 16-17), ισχυρίζεται ότι «[...] η πολιτική του ΥΠΕΠΘ, τα έργα και οι ημέρες των Σχολικών Συμβούλων

και η αντι-στάση των εκπαιδευτικών, διαγράφουν μια προοπτική εγκιβωτισμού του νέου θεσμού», εστιάζοντας την ανάλυσή του στις ευθύνες της επίσημης Πολιτείας, την οποία κατηγορεί για «[...] σπουδή, σπασμωδικότητα, ακηδία και αναίρεση». Καταλήγει στο συμπέρασμα ότι «[...] το ΥΠΕΠΘ δεν υποστήριξε το θεσμό αφού υιοθέτησε μεν το αίτημα των εκπαιδευτικών για την καθιέρωση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου αλλά διαφύλαξε το δικαίωμα να υπονομεύσει και να αναιρέσει το ρόλο του θεσμού ως μοχλού εκπαιδευτικών, παιδαγωγικών και διδακτικών καινοτομιών στη σχολική πράξη». Ο λόγος γίνεται για την μη ολοκλήρωση του θεσμικού πλαισίου αρμοδιοτήτων των Σχολικών Συμβούλων, που «[...] κάτω από αυτές τις συνθήκες αναγκάζονται να παραμένουν αδρανείς και αβέβαιοι για τον ρόλο τους» (όπ.π. 18).

Οι εγγενείς αδυναμίες που συνοδεύουν τον θεσμό από την εισαγωγή του ακόμα κάνουν τους ερευνητές, μετά την συμπλήρωση μόλις μιας δεκαετίας ύπαρξής του, να μιλούν ανοιχτά πλέον για έναν θεσμό σε κρίση, καταλογίζοντας την κύρια ευθύνη γι' αυτό στην πολιτεία. Ο Σαΐτης (1992: 229) επισημαίνει χαρακτηριστικά πως «ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου δεν υποστηρίχθηκε κυβερνητικά· τα Π. Δ/τα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και τη συμμετοχή των Σχολικών Συμβούλων στην διαδικασία αξιολόγησης δεν εκδόθηκαν και τα κίνητρα για προσέλευση των ικανοτέρων στο θεσμό δεν ενισχύθηκαν». Ακόμα και ο θερμός υποστηρικτής του θεσμού Γέρου (1990: 41) κάνει λόγο για «[...] μια μεταρρύθμιση που έμεινε μεσοστρατίζ», χαρακτηρίζοντας το θεσμό ως «[...] καινοτομία που δεν ολοκληρώθηκε, γιατί δεν στηρίχθηκε από την πολιτεία και τους εκπαιδευτικούς» και παραδέχεται ότι «[...] ο θεσμός παρουσιάζει προβλήματα και χρήζει διορθωτικών παρεμβάσεων».

Παρόμοια είναι και η θέση του Ρεντίφη (1990: 94-95) ο οποίος υποστηρίζει ότι «[...] ο θεσμός που γεννήθηκε με εύλογες αδυναμίες, στην πορεία προς την ενηλικίωσή του υπέστη κάποια “παραμόρφωση” εξαιτίας διαχειριστικών λαθών, θεσμικών παραλείψεων, διαδικαστικών αδεξιοτήτων, επικοινωνιακών δυσλειτουργιών, ανασταλτικών συμπεριφορών, μεθοδολογικών πειραματισμών, γνωσιακών δυσλειτουργιών, επιστημονικών αυθαιρεσιών, κομματικών φανατισμών και άλλων λόγων». Κάνει λόγο για «[...] κακοδαιμονία του θεσμού [που] με τα σημερινά δεδομένα δεν αποδίδει δημιουργικό έργο, [επισημαίνει όμως ότι] ο θεσμός δεν πρέπει σε καμιά περίπτωση να καταργηθεί αλλά να εξυγιανθεί από την Πολιτεία».

Αμφισβήτηση, όμως, υπάρχει και από την πλευρά των ίδιων των εκπαιδευτικών με την αποδοχή του θεσμού από το σώμα των εκπαιδευτικών να φθίνει προϊόντος του χρόνου. Το συντριπτικό ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρούσε τον Σχολικό

Σύμβουλο ως ένα άτομο χωρίς κύρος, με ελλιπή κατάρτιση και ασαφείς αρμοδιότητες²⁶. Η έκδοση μάλιστα των νέων Α.Π.Σ. το 1982 που συνοδεύτηκε από την έκδοση νέων βιβλίων μαθητή και δασκάλου φαίνεται να είναι ένα στοιχείο που είχε ιδιαίτερα αρνητική επίδραση στην αποδοχή του ρόλου των Σ.Σ. από τους εκπαιδευτικούς. Ιδιαίτερα τα βιβλία του δασκάλου που έδιναν τις κατευθυντήριες γραμμές και στόχους για το κάθε μάθημα και υποδείκνυαν αναλυτικά δραστηριότητες και διδακτικές ενέργειες για την επίτευξη των στόχων κατέστησαν στην ουσία τον καθοδηγητικό ρόλο του Σ.Σ. «μη απαραίτητο» στα μάτια των δασκάλων. Κάνοντας λόγο για «τεχνικό έλεγχο», το στοιχείο αυτό είχε επισημανθεί - αν και με άλλη στόχευση - από τον Μαυρογιώργο ο οποίος υποστήριξε ότι έστω και αν καταργήθηκαν οι συμμορφωτικές πρακτικές και ο αυστηρός έλεγχος της πορείας διδασκαλίας από τον Επιθεωρητή, αυτός έχει πλέον ενσωματωθεί στα βιβλία διδασκαλίας και μάλιστα πιο αποτελεσματικά (Μαυρογιώργος, 1985: 30-31). Αρνητική στάση, επίσης, φαίνεται να έχουν απέναντι στους Σχολικούς Συμβούλους και οι Προϊστάμενοι Εκπαίδευσης²⁷. Η δυαρχία, στην κορυφή της εκπαιδευτικής πυραμίδας δημιούργησε τριβές καθώς αποδεικνύεται αδύνατο να υπάρξει διαχωριστική γραμμή μεταξύ της εποπτείας και της διοίκησης (Γιοκαρίνης, 2000: 30-31).

Γενικότερα, η χαμηλή αποδοχή του θεσμού από τον εκπαιδευτικό κόσμο και η μη επαρκής στήριξή του από τους συνδικαλιστικούς φορείς του, η οποία από ένα σημείο και έπειτα εκδηλώθηκε ως εχθρική αντιμετώπισή του, ενέτειναν τις διαπιστωμένες δυσλειτουργίες και οδηγούσαν με μαθηματική ακρίβεια στην περιθωριοποίησή του. Τα αδιέξοδα και οι αδυναμίες του θεσμού οδηγούν, πριν την αλλαγή της χιλιετίας, την Καβούρη (1997: 8) στο συμπέρασμα ότι «[...] ο θεσμός άρχισε να εξασθενεί, να κινδυνεύει να τροποποιηθεί ή ακόμα και να καταργηθεί».

Παρότι όλοι αναγνώριζαν από πολύ νωρίς ότι «ο θεσμός αφέθηκε στην τύχη του» (Διδασκαλικό Βήμα, 1989, τ. 1010) και χρειαζόταν στήριξη και αναβάθμιση, η ολοκλήρωση του θεσμικού πλαισίου που θα ενδυνάμωνε τον ρόλο του Σχολικού Συμβούλου ανασχέθηκε κατά τη δεκαετία του 1990 από τις έντονες αντιδράσεις των

²⁶ Βλ. ενδεικτικά και τα ευρήματα της έρευνας της Καβούρη (1996), που διενεργήθηκε σε 50 δημόσια δημοτικά σχολεία, όπου καταγράφηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου.

²⁷ Έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1998 σε δείγμα 119 Προϊσταμένων Εκπαίδευσης, έδειξε ότι υπάρχουν αρκετά περιθώρια βελτίωσης του κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στους Προϊσταμένους και τους Σχολικούς Συμβούλους, με τους μισούς Προϊσταμένους να δηλώνουν από μέτρια έως ελάχιστη ικανοποίηση απ' αυτή την συνεργασία (Ιορδανίδης, 2002: 201).

συνδικαλιστικών φορέων των εκπαιδευτικών²⁸ και την κριτική που ασκήθηκε από το χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας²⁹.

Ο ρόλος και οι αρμοδιότητες του Σχολικού Συμβούλου που καθορίστηκαν με τον ιδρυτικό νόμο 1304/1982 παρέμειναν ουσιαστικά αναλλοίωτα μέχρι την αντικατάσταση του θεσμού, αφού η αναμόρφωση του νομοθετικού πλαισίου υπήρξε ελάχιστη και πάντως όχι ουσιαστική³⁰, ως αποτέλεσμα της συνεχούς αντιδικίας μεταξύ πολιτείας και εκπαιδευτικών στο ζήτημα της εφαρμογής της αξιολόγησης. Οι απαραίτητες ρυθμίσεις που θα προσδιόριζαν με σαφήνεια τα όρια αυτών των αρμοδιοτήτων και θα προσέδιδαν στο θεσμό ουσιαστικό ρόλο δεν συμπληρώθηκαν ποτέ με αποτέλεσμα οι αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων, για ολόκληρο το χρονικό διάστημα λειτουργίας του θεσμού, να παραμείνουν εν πολλοίς ασαφείς, ενώ οι περισσότερες δεν ασκήθηκαν ποτέ.

Συνεπώς, μπορεί κάποιος να υποστηρίξει ότι ο θεσμός απέτυχε και γι' αυτή την αποτυχία, οι περισσότεροι μελετητές επιρρίπτουν τις ευθύνες στην πολιτεία: «[...] η αποδυνάμωση και εγκατάλειψη του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου ήταν πολιτική επιλογή» (Βαγενάς, 2001: 32). «Ουσιαστικά ένας θεσμός, που προβλήθηκε ως εκσυγχρονιστικός, στην πράξη ακυρώθηκε και τις κυριότερες ευθύνες τις έχει η πολιτική του κράτους που δεν τον θωράκισε θεσμικά με την καθιέρωση αξιοκρατικού συστήματος επιλογής των Σχολικών Συμβούλων και την απόδοση ουσιαστικών αρμοδιοτήτων σε αυτούς» (Ζαμπέτα, 1994: 251).

Ευθύνες, βέβαια, για την μη ολοκλήρωση του θεσμικού πλαισίου φαίνεται να φέρει συνολικά ο πολιτικός αλλά και ο συνδικαλιστικός και εκπαιδευτικός κόσμος. Η πολιτεία φέρει σαφώς και το μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης και οι ευθύνες της μεγεθύνονται και από το γεγονός ότι ο θεσμός γεννήθηκε μέσα σε ένα πρωτοφανές για εκπαιδευτική καινοτομία κλίμα συναίνεσης που το υπουργείο δεν εκμεταλλεύτηκε όσο έπρεπε. Σε καμιά περίπτωση βέβαια δεν πρέπει να αγνοηθούν και οι ευθύνες των ίδιων των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα των επίσημων συνδικαλιστικών τους φορέων, που με την στάση τους απαξίωσαν τον θεσμό στην προσπάθειά τους να αποφύγουν την εφαρμογή οποιασδήποτε αξιολογικής διαδικασίας του διδακτικού τους έργου αλ-

²⁸ Βλ. και παραπάνω στο κεφ. 2.2.4.

²⁹ βλ. ενδεικτικά Κυνηγός, 1983 · Χρονοπούλου, 1985 · Μαυρογιώργος, 1987 & 1988 · Παπαλεωνίδα, 1991 κ.ά..

³⁰ Η αρχική θεσμική-νομοθετική περιγραφή του ρόλου τους όπως αυτή έγινε με τον Ν. 1304/1982 και το Π.Δ. 214/1984 παρέμεινε εν ισχύει ουσιαστικά μέχρι την κατάργηση του θεσμού αφού δεν αναιρέθηκε στο σύνολό της ή σε επίπεδο κάποιων άρθρων ή παραγράφων.

λά και οι ευθύνες των ίδιων των Σχολικών Συμβούλων που πολλές φορές δεν στάθηκαν στο ύψος των περιστάσεων που απαιτούσε η θέση τους.

Καταλήγοντας, θα μπορούσαμε να κωδικοποιήσουμε ως βασικές αιτίες της δυσλειτουργίας ή αποτυχίας του θεσμού την μη ολοκλήρωση του νομοθετικού πλαισίου αρμοδιοτήτων που αφορά στην αξιολόγηση δηλαδή την αποτυχία εκπλήρωσης του εποπτικού του ρόλου, την ανυπαρξία ουσιαστικού αντικειμένου καθοδήγησης δεδομένης της κλειστής δομής Α.Π. και σχολικών βιβλίων, την σύγχυση ρόλων και τις επικαλύψεις ανάμεσα σε διοικητικούς προϊσταμένους και συμβούλους, την μη αποσαφήνιση του ρόλου τους στην διαδικασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και την απουσία σταθερού τρόπου επιμόρφωσης των ίδιων των Σχολικών Συμβούλων για την αντιμετώπιση των απαιτήσεων του ρόλου τους, την έλλειψη αξιολόγησης του έργου τους, την έλλειψη ικανών κινήτρων για την προσέλκυση προσοντούχων εκπαιδευτικών και τις μη αντικειμενικές διαδικασίες επιλογής τους.

3^ο Κεφάλαιο: Ερευνητικό πλαίσιο

3.1 Αφετηρία και αναγκαιότητα της έρευνας

Έχει υποστηριχθεί εκτενώς στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία ότι στον βαθμό που οι εποπτικοί θεσμοί ενός εκπαιδευτικού συστήματος τείνουν να είναι αποτελεσματικοί δηλαδή να θεωρούνται επιτυχημένοι τότε μπορεί να επιτευχθούν ευχερέστερα οι εκπαιδευτικοί στόχοι και οι επιδιώξεις του ενώ παράλληλα διασφαλίζεται και η μακροπρόθεσμη ευημερία και ανάπτυξη του συστήματος συνολικά (Κωτσίκης, 1993: 25). Η επιτυχής εφαρμογή κάθε εκπαιδευτικού θεσμού κρίνεται, μεταξύ άλλων, από την ταχύτητα ολοκλήρωσης του κανονιστικού πλαισίου λειτουργίας που τον διέπει, την σαφήνεια των αρμοδιοτήτων του και από τον βαθμό αποδοχής ή σύγκρουσης που θα προκαλέσει στην εκπαιδευτική κοινότητα (Mathland, 1995). Η αποδοχή ή απόρριψη, ως παράγοντας επιτυχημένης εφαρμογής ενός θεσμού, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα των στελεχών που τον επανδρώνουν (Mayo, 2011). Συνεπώς, η προαγωγή των πλέον ικανών και κατάλληλων προσώπων για τις θέσεις αυτές αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο για την ευημερία εκπαιδευτικών οργανισμών και την εν γένει αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και την εφαρμογή της επιδιωκόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής (Σαΐτης, 1992: 41) αφού σύμφωνα με τον νόμο, τα στελέχη αυτά έχουν την ευθύνη να διαχειρίζονται και να εφαρμόζουν την εκπαιδευτική πολιτική στην περιοχή της αρμοδιότητάς τους (Κελεσιδής, 2018: 81).

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι μία εκ των κρισιμότερων παραμέτρων της επιτυχημένης λειτουργίας των καθοδηγητικών θεσμών αλλά και γενικότερα των θέσεων στελεχών εκπαίδευσης αποτελούν οι διαδικασίες επιλογής των προσώπων που θα στελεχώσουν τους θεσμούς αυτούς. Από την ιστορική αναδρομή που προηγήθηκε για τους θεσμούς παιδαγωγικής καθοδήγησης και εποπτείας που λειτούργησαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αναδείχθηκε ευκρινώς ότι ένα μέρος της κριτικής που ασκήθηκε και αποτέλεσε μία από τις αιτίες απαξίωσής τους - λιγότερο στον θεσμό του Επιθεωρητή και περισσότερο σε αυτόν του Σχολικού Συμβούλου – εδράζεται στις διαδικασίες επιλογής των προσώπων που στελέχωσαν τους δύο θεσμούς.

Ειδικότερα για τον πιο σύγχρονο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου, παραθέτουμε ενδεικτικά κάποια επιπλέον δημοσιεύματα που ενισχύουν τον παραπάνω ισχυρισμό. Ο Τσαρδάκης (1990: 40) αποδίδει την εξασθένηση του θεσμού στο ίδιο το νομικό πλαίσιο και στο ΥΠΕΠΘ που άφησε έκθετο τον θεσμό στα μάτια των εκπαιδευτικών «[...] αφού δεν υπήρξε αξιοκρατία και διαφάνεια στην επιλογή των προσώ-

πων». Η Παμουκτσόγλου (2000: 72-73) υποστηρίζει πως τα κριτήρια επιλογής των Σ.Σ. είναι μία από τις αιτίες μη ανταπόκρισης του θεσμού στην πολιτική βούληση και στις προδιαγραφές της θέσπισής του. Η ΔΟΕ μέσω του προέδρου της Δ. Μπράτη παραδέχεται ότι η έλλειψη σταθερών και αξιοκρατικών κριτηρίων επιλογής μειώνει το κύρος του θεσμού: «[...] θα αμφισβητηθούν έντονα [οι Σ.Σ.]³¹ από το σύνολο του εκπαιδευτικού κόσμου και τα στελέχη αυτά δε θα έχουν το απαραίτητο κύρος για να ασκήσουν τα καθήκοντά τους» (Δ.Β., 1138/2006). Η Φουρκιώτη (2012: 5) αναφέρει «[...] ως έναν από τους βασικούς παράγοντες αποτυχίας του θεσμού τον τρόπο επιλογής τους που κατηγορήθηκε ως αναποτελεσματικός στην καλύτερη περίπτωση, μέχρι αναξιοκρατικός και μηχανισμός ανάδειξης κομματικών στελεχών». Ως αιτία αποδόμησης του θεσμού χαρακτηρίζει, τέλος, ο Κελεσίδης (2019: 225-256) την συχνή και επαναλαμβανόμενη αλλαγή των νόμων επιλογής με τα κριτήρια των στελεχών για την αναζήτηση των «καλύτερων και πιο άξιων», που δημιούργησε την εντύπωση ότι κάθε φορά αυτοί που επιλέγονταν ήταν φίλα προσκείμενοι προς την εκάστοτε κυβέρνηση οπότε δεν γίνονταν αποδεκτοί.

Είναι χαρακτηριστικό εξάλλου ότι και οι ίδιοι οι Σχολικοί Σύμβουλοι συμφωνούσαν με τις παραπάνω ενστάσεις και, κατανοώντας ότι η καθιέρωση ενός σταθερού και αντικειμενικού συστήματος για την επιλογή τους θα ενίσχυε αποφασιστικά το κύρος τους, είχαν ζητήσει επανειλημμένα με επιστολές των Συλλόγων τους (Ε.Σ.ΣΥ.Ε. – Π.Ε.Σ.Σ.) που απευθύνονται προς τους κατά καιρούς αρμόδιους Υπουργούς του ΥΠΕΠΘ «[...] την καθιέρωση αυστηρών, αντικειμενικών και αξιοκρατικών κριτηρίων για την επιλογή των Σχολικών Συμβούλων» (Ηλιάδου, 2004: 133).

Το βάσιμο των τοποθετήσεων που διατυπώθηκαν παραπάνω επιβεβαιώνεται και από τα δεδομένα μιας σειράς ερευνών. Ενδεικτικά, σε έρευνα των Μουτζούρη-Μανούσου και Δασκαλόπουλου (2005: 44) που διενεργήθηκε σε δείγμα 542 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Κορινθίας και Αργολίδας, οι εκπαιδευτικοί μόνο σε ένα ποσοστό 21% αθροιστικά (14% πολύ + 7% πάρα πολύ) απαντούν ότι οι διαδικασίες επιλογής εξασφαλίζουν ικανά και αποτελεσματικά στελέχη και απαιτούν αξιοκρατία στην επιλογή των σχολικών συμβούλων. Σε έρευνα του Κόπτη (2006) τα κριτήρια επιλογής των Σ.Σ. χαρακτηρίζονται από την πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών πολιτικά-κομματικά και το γεγονός αυτό καθιστά, σύμφωνα με τους ίδιους, την επιλογή τους αναξιοκρατική με άμεση συνέπεια την μείωση

³¹ Αναφέρεται στους Σ.Σ. που επιλέχτηκαν με την διαδικασία του Ν. 3467/2006.

του κύρους τους και της δυνατότητας προσφοράς βοήθειας από μέρους τους προς τον δάσκαλο. Σε έρευνα της Τριανταφύλλου (2008: 89) σε εκπαιδευτικούς του νομού Θεσσαλονίκης, καταγράφεται ως βασική αιτία απαξίωσης και αρνητικής κριτικής του θεσμού των Σχολικών Συμβούλων η έλλειψη ξεκάθαρων, αντικειμενικών, αξιοκρατικών κριτηρίων και διαδικασίας επιλογής τους.

Από τα προηγούμενα συνάγονται με σαφήνεια ως κοινός τόπος των ερευνητών δύο βασικές διαπιστώσεις που αναφέρονται στις διαδικασίες επιλογής των Σ.Σ.: πρώτον, ότι αυτές δεν εξασφάλιζαν τα ικανότερα καθοδηγητικά στελέχη για την εκπαίδευση και δεύτερον, ότι η πρακτική αυτή υπέσκαπτε σταθερά το κύρος τους. Το εύλογο γενικό ερώτημα που προκύπτει από τις διαπιστώσεις αυτές είναι: «με ποιον τρόπο η πολιτεία αντιμετώπισε τις παραπάνω προκλήσεις;»

Η διερεύνηση του ερωτήματος αυτού, σε συνδυασμό με την ολοκλήρωση του ιστορικού κύκλου του θεσμού του Σ.Σ., αιτιολογεί την αναγκαιότητα να επιχειρηθεί μια συνολική επισκόπηση του θεσμικού πλαισίου επιλογής των Σχολικών Συμβούλων και των αλλαγών που κατά καιρούς επιβλήθηκαν σε αυτό - όχι τόσο για να αποδειχτεί το πιθανολογούμενο, δηλαδή η επαναλαμβανόμενη (με κάθε κυβερνητική αλλαγή) τροποποίηση του σχετικού πλαισίου, αλλά για να αναζητηθούν τα κίνητρα και οι επιδιώξεις του νομοθέτη, με τρόπο που θα σκιαγραφεί το προφίλ του προσώπου που θεωρείται (από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία) κατάλληλος να αναλάβει τις αρμοδιότητες της θέσης και - εφόσον πρόκειται για χρονικό διάστημα που είναι ικανό να διαμορφώσει τάσεις - να αποτυπωθούν οι ενδεχόμενες τάσεις που διαμορφώθηκαν στην άσκηση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής στο ζήτημα αυτό.

3.2 Σκοπός και επιμέρους στόχοι

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιαστεί η ιστορική εξέλιξη του θεσμικού πλαισίου επιλογής των Σ.Σ., να επισημανθούν οι συγκλίσεις και αποκλίσεις που φέρουν σε επίπεδο προθέσεων τα κατά καιρούς σχετικά θεσμικά κείμενα και να αναδειχθούν οι τάσεις που διαμορφώθηκαν στο ζήτημα της επιλογής των θεσμών παιδαγωγικής καθοδήγησης και εποπτείας σε επίπεδο ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, στο εξεταζόμενο χρονικό εύρος των τεσσάρων δεκαετιών (1982-2018).

Ειδικότερος σκοπός της μελέτης είναι να προσεγγιστεί το ανοιχτό ερευνητικό ερώτημα εάν ο πολιτικός κόσμος της χώρας μπόρεσε να οικοδομήσει συναινέσεις και σε ποιο βαθμό, ώστε να επιβάλει ένα σταθερό και κοινά αποδεκτό θεσμικό πλαίσιο

που θα όριζε τις προϋποθέσεις και την διαδικασία επιλογής των Σχολικών Συμβούλων με τρόπο που να αξιοποιεί στον μέγιστο βαθμό τους ανθρώπινους πόρους προάγοντας την ορθολογική λειτουργία του συστήματος, και εάν όχι γιατί.

Με τη διερεύνηση αυτή θα επιχειρηθεί να αποκαλυφθούν και να κατανοηθούν τα κίνητρα και οι πραγματικές επιδιώξεις της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας με σκοπό να δοθούν απαντήσεις στο γενικό ερώτημα εάν και κατά πόσο η ελληνική πολιτεία αποβλέπει στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος εν γένει ή εάν διαχρονικά χρησιμοποιεί το πεδίο της επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης ως εργαλείο για την επίτευξη αλλότριων με την εκπαίδευση σκοπούς.

Ο απώτερος σκοπός της μελέτης είναι να εξαχθούν συμπεράσματα με βάση τα οποία μπορεί να διατυπωθούν προτάσεις, οι οποίες ενδεχομένως θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στο μέλλον προς την κατεύθυνση οικοδόμησης συναινέσεων στο ζήτημα της επιλογής των προσώπων που θα στελεχώνουν τους καίριους για το εκπαιδευτικό σύστημα θεσμούς παιδαγωγικής καθοδήγησης και τα οποία ενδεχομένως θα μπορούσαν να εισφέρουν επιχειρήματα υπέρ της διαμόρφωσης μιας σταθερής και μακροχρόνιας εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, πέρα από μικροπολιτικές και μικροκομματικές σκοπιμότητες, η οποία θα μπορούσε κατά την γνώμη μας να ωφελήσει πολλαπλώς την ελληνική εκπαίδευση.

3.3 Τοποθέτηση και μεθοδολογία της έρευνας

Η ερευνητική προσέγγιση που επιλέχθηκε κατατάσσει την εργασία κατά πρώτον, στις *ιστορικές*³² έρευνες που «[...] αποτελούν μια συστηματική προσπάθεια να ανασυγκροτηθεί και να αναπαρασταθεί με την μεγαλύτερη δυνατή πιστότητα μια παρελθούσα πραγματικότητα [και] στον χώρο της εκπαίδευσης η χρησιμότητά τους είναι ιδιαίτερα μεγάλη» (Νόβα-Καλτσούνη, 2006: 24). Κατά δεύτερον, η εργασία ταξινομείται στις *εξελικτικές*³³ έρευνες οι οποίες ενδιαφέρονται κυρίως να εξηγήσουν τις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα ως συνάρτηση του χρόνου.

³² Έργο της ιστορικής έρευνας είναι «[...] να διερευνά και να συγκεντρώνει δεδομένα (θεσμικά κείμενα, χειρόγραφα, μαρτυρίες, κατάλοιπα κλπ.) και γεγονότα του παρελθόντος, να τα καταγράφει, να τα ταξινομεί, να τα συσχετίζει, να τα ερμηνεύει και να τα μετατρέπει σε ιστορική γνώση» (Ευαγγελόπουλος, 1985: 39). Οι Cohen κ.ά. (2012: 272) επισημαίνουν την ειδική χρησιμότητα της ιστορικής έρευνας στον χώρο της εκπαίδευσης, μεταξύ άλλων, και στην μελέτη ενός θεσμού ή στην πληρέστερη κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στην πολιτική και την εκπαίδευση.

³³ Μορφές εξελικτικών ερευνών είναι οι διατμηματικές, οι διαχρονικές και οι μελέτες τάσης ή πρόβλεψης (Cohen κ.ά., 2012: 297-9) οι οποίες χρησιμοποιούν την συγκριτική μέθοδο που χρησιμοποιείται

Ειδικότερα, για την προσέγγιση του σκοπού και των επιμέρους στόχων της εργασίας, χρησιμοποιώντας ως μεθοδολογικό εργαλείο την συγκριτική μέθοδο θα παραθέσουμε συγκριτικά το θεσμικό πλαίσιο που αφορά στα κριτήρια και τις διαδικασίες επιλογής των υποψηφίων σχολικών συμβούλων όπως αυτό ίσχυσε και εξελίχθηκε διαχρονικά από την πρώτη (1982) ως και την τελευταία (2011) επιλογή τους. Η συγκριτική ανάλυση αποσκοπεί στην ανάδειξη των διαφορών και του βαθμού αυτής της διαφοροποίησης ανάμεσα στα νομοθετημένα κατά καιρούς συστήματα επιλογής ώστε να επισημανθούν οι σχετικές συγκλίσεις και αποκλίσεις που εμφανίστηκαν εξελικτικά από νομοθέτη σε νομοθέτη και να αναδειχθούν οι τάσεις που διαμορφώνονται στο ζήτημα της επιλογής των Σχολικών Συμβούλων και γενικότερα των θεσμών παιδαγωγικής καθοδήγησης και εποπτείας στην Ελλάδα.

Η ερευνητική μέθοδος που επιλέχτηκε καθόρισε και την τεχνική και τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν για την ανάλυση και επεξεργασία. Η τεχνική αναφέρεται στην συλλογή και μελέτη τεκμηρίων³⁴ και την παραγωγή δεδομένων από αυτά. Σημαντική θέση μεταξύ των χρησιμοποιούμενων τεκμηρίων κατέχουν τα γραπτά τεκμήρια που αναφέρονται σε έγγραφα τα οποία «[...] διακρίνονται, αφενός σε έγγραφα που περιέχουν γραπτό κείμενο κι εκείνα που έχουν στατιστικά στοιχεία, και αφετέρου σε δημόσια έγγραφα και ιδιωτικά έγγραφα» (Grawitz, 1967, στο Φίλιας, 2001: 180). Στην περίπτωση μας θα χρησιμοποιηθούν τα θεσμικά κείμενα που αναφέρονται στα συστήματα επιλογής των Σ.Σ. τα οποία είναι οι νόμοι, τα προεδρικά διατάγματα και οι υπουργικές αποφάσεις που όρισαν κατά καιρούς τις ακολουθούμενες διαδικασίες.

Μετά την σύγκριση των θεσμικών κειμένων θα ακολουθήσει η ερμηνεία³⁵ των αποτελεσμάτων της σύγκρισης με σκοπό την διερεύνηση των κινήτρων και επιδιώξεων της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας και την αποκάλυψη την

ευρύτητα στο πεδίο της Συγκριτικής Παιδαγωγικής (Εκπαίδευσης) αναλύοντας - συγχρονικά ή διαχρονικά - καταστάσεις με στόχο την όλο και περισσότερο βαθύτερη προσέγγιση του ερευνώμενου αντικειμένου (Ηλιού, 1984: 14).

³⁴ Πρόκειται για τα αντικείμενα που παράγουν οι άνθρωποι - είτε ως σχεδιασμένες δημιουργίες είτε ως τυχαία προϊόντα - και τα οποία προσφέρουν ευκαιρίες στον διερευνητή του πραγματικού κόσμου και η μελέτη τους, βάσει μιας σειράς τεχνικών που αποκαλούνται συνήθως «διακριτικά μέτρα», μπορεί να αποκαλύψει κάποια πτυχή της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Από τα αντικείμενα αυτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον δόθηκε στις κοινωνικές επιστήμες στα τεκμήρια (document) (Robson, 2007: 411-3).

³⁵ Επειδή «[...] το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας στις ιστορικές μελέτες είναι ποιοτικό από την φύση του - αυτό συμβαίνει επειδή το κυρίως αντικείμενο της ιστορικής έρευνας αποτελείται σε μεγάλο βαθμό από λεκτικό και άλλο συμβολικό υλικό» (Cohen κ.ά., 2012: 281) - οι περισσότερες ιστορικές έρευνες χρησιμοποιούν ερευνητικές προσεγγίσεις οι οποίες όμως - και αυτό θα πρέπει να τονιστεί - δεν υστερούν σε τίποτα σε σχέση με τις ποσοτικές δεδομένου ότι η ιστορική έρευνα μοιράζεται με την θετικιστική προσέγγιση το στοιχείο της αναζήτησης της αντικειμενικότητας και με την ερμηνευτική την αναζήτηση όλης της αλήθειας καθώς επιχειρεί να περιγράψει όλες τις πλευρές της μελετώμενης κατάστασης (όπ. π.: 277).

προθέσεων της ακολουθούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής στο ζήτημα της επιλογής των στελεχών παιδαγωγικής καθοδήγησης και εποπτείας της εκπαίδευσης.

4^ο Κεφάλαιο: Διαδικασίες επιλογής καθοδηγητικών και εποπτικών θεσμών

Τα κυριότερα συστήματα επιλογής και προαγωγής υπαλλήλων σε οποιονδήποτε οργανισμό, με βάση την βιβλιογραφία, είναι «το σύστημα κατά την κρίση της διοίκησης», «η προαγωγή κατ' αρχαιότητα», «το μικτό σύστημα» και «η προαγωγή με εξετάσεις» (Σαϊτής, 2002: 43-44). Στον χώρο της εκπαίδευσης η επιλογή του συστήματος που θα εφαρμοστεί καθορίζεται βέβαια από την σχετική νομοθεσία η οποία όμως δεν παραμένει σταθερή αλλά κατά κανόνα αλλάζει κάθε φορά πριν από την επιλογή για τις διάφορες θέσεις των στελεχών εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, αυτή η πραγματικότητα ισχύει και για τις επιλογές των προσώπων που προορίζονταν να στελεχώσουν τους καθοδηγητικούς-εποπτικούς θεσμούς στην ελληνική εκπαίδευση είτε πρόκειται για τις επιλογές των Επιθεωρητών παλαιότερα είτε για τις επιλογές των Σχολικών Συμβούλων και αυτό θα καταδειχθεί μέσα από την παράθεση του θεσμικού πλαισίου της επιλογής των Σχολικών Συμβούλων στην οποία θα προχωρήσουμε στο παρόν κεφάλαιο.

Πριν προχωρήσουμε σε αυτή την παρουσίαση όμως, θεωρούμε σκόπιμο, πίνοντας το νήμα από την αρχή, να κάνουμε μια σύντομη αναδρομή στην αντίστοιχη θεσμική εξέλιξη του προκάτοχου εποπτικού θεσμού του Επιθεωρητή. Αυτό ενδεχομένως να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε τις συνέχειες ή ασυνέχειες που εμφανίζονται εδώ και πολλές δεκαετίες στην άσκηση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε σχέση με το ζήτημα που μας απασχολεί ενώ είναι πιθανό να μας συνδράμει και στην ερμηνεία που θα επιχειρηθεί να δοθεί στο τελευταίο μέρος της ανάλυσης.

4.1 Επιλογή επιθεωρητών

Είναι ευρύτερα αποδεκτό ότι η μη σταθερή εκπαιδευτική πολιτική, στο ζήτημα της εποπτείας της εκπαίδευσης, είχε ως αποτέλεσμα τις συχνές τροποποιήσεις στα πρόσωπα, στην διαδικασία επιλογής τους, στους προβιβασμούς και στην ακύρωση ή μη των προβλεπόμενων διαγωνισμών που ελέγχονταν από τους κυβερνητικούς μηχανισμούς. Ο τρόπος επιλογής των επιθεωρητών, δηλαδή αν θα επιλέγονταν με διαγωνισμό ή με διορισμό από το Υπουργείο Παιδείας, αποτελούσε ένα μόνιμο πρόβλημα αντιπαλότητας και συγκρούσεων μέσα σε ολόκληρη τη μακροχρόνια πορεία του θεσμού (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 270).

Η Πολιτεία γνώριζε βέβαια ότι οι αξιοκρατικές διαδικασίες επιλογής και η θέσπιση συγκεκριμένων κριτηρίων και προϋποθέσεων για την επιλογή των Επιθεωρητών ήταν απαραίτητη για την επιλογή ικανών προσώπων. Είναι χαρακτηριστικό ότι για πρώτη φορά η επιτροπή μελέτης των νομοσχεδίων Θετόκη, δημοσιεύοντας το Φεβρουάριο του 1890 τις απόψεις της σχετικά με το θεσμό, τόνισε ότι ο επιθεωρητής έπρεπε να είναι διαπρεπής επιστήμονας, όπως συνέβαινε στην Ευρώπη. Έπρεπε να είχε σπουδάσει Παιδαγωγική, θεωρητικά και πρακτικά, να έχει εργασθεί σε Διδασκαλείο και να έχει συγγράψει και εκδώσει παιδαγωγικά και διδακτικά συγγράμματα (Ιορδανίδης, 2002β).

Η πρώτη θεσμοθέτηση των νομαρχιακών επιθεωρητών με τον Ν. ΒΤΜΘ΄ του 1895 ορίζει και τις προϋποθέσεις των υποψηφίων. Ο νόμος προβλέπει ότι ο επιθεωρητής πρέπει να έχει δίπλωμα φιλοσοφίας και να έχει διδάξει για ένα χρονικό διάστημα ως καθηγητής γυμνασίου ή διδασκαλείου ή διευθυντής διδασκαλείου ή, εναλλακτικά να έχει υπηρετήσει κατόπιν διαγωνισμού ως πρωτοβάθμιος δημοδιδάσκαλος για τα τρία πρώτα έτη στο διδασκαλείο Αθηνών ή στα πρότυπα σχολεία αυτού ή να είναι διδάκτορας φιλοσοφίας έχοντας αποδεδειγμένα παιδαγωγικές σπουδές στην Ευρώπη (Λέφας, 1942: 288-289). Στην ίδια λογική κινείται και ο Ν. 3828/1911 με τον οποίο συστήνεται κεντρικό εποπτικό συμβούλιο της δημοτικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον νόμο ως μέλη του συμβουλίου ορίζονται διδάκτορες Φιλοσοφίας ή των Φυσικών Επιστημών ή των Μαθηματικών οι οποίοι έχουν σπουδάσει παιδαγωγικά στην Ευρώπη και έχουν διδάξει στο Διδασκαλείο ή σε Γυμνάσιο της χώρας ή οι επί πενταετία διατελέσαντες γυμνασιάρχες ή νομαρχιακοί επιθεωρητές δημοτικών σχολείων κάτοχοι μιας τουλάχιστον ευρωπαϊκής γλώσσας.

Ο Ν. 240/1914 εξειδικεύει τα προσόντα των επιθεωρητών δημοτικών σχολείων ως εξής: 1) διδάκτορες φιλοσοφικής ή της σχολής των φυσικών και μαθηματικών επιστημών με αποδείξεις διετών σπουδών στην Ευρώπη ή πενταετούς υπηρεσίας δημοδιδασκάλου και 2) πτυχίο διδασκαλείου με πενταετή υπηρεσία και αποδείξεις διετών σπουδών στην Ευρώπη κατόπιν διαγωνισμού ή με δεκαετή υπηρεσία πάλι κατόπιν διαγωνισμού. Ορίζει δε ως προϋπόθεση την μη υπέρβαση του 45^{ου} έτους ηλικίας αλλά επιτρέπει την υπέρβαση αυτή για τους ήδη διατελούντες επιθεωρητές.

Οι συνεχείς πολιτικές εναλλαγές που επισυνέβαιναν στην χώρα καθ' όλο το πρώτο μισό του 20ού αιώνα κατά κανόνα ακολουθούνταν από αλλαγές στην οργάνωση, διοίκηση και εποπτεία της εκπαίδευσης. Κατά κύριο λόγο αφορούσαν σε αλλαγές προσώπων οι οποίες περιελάμβαναν ασφαλώς και τις επιλογές των επιθεωρητών, το

κύριο κριτήριο των οποίων ήταν η εξυπηρέτηση κομματικών συμφερόντων και συναλλαγών (Ευαγγελόπουλος, 1998: 156). Ιδιαίτερα την παραγμένη περίοδο 1937-1949 οι ατασθαλίες και αδικίες που συνέβαιναν με τους διορισμούς των Επιθεωρητών ήταν ο κανόνας παρά η εξαίρεση. Στο άρθρο 8 του ΑΝ 767/1937 ορίζεται ότι επιθεωρητές στοιχειώδους εκπαιδεύσεως διορίζονται, έπειτα από πρόταση του Ανωτάτου Συμβουλίου Εκπαιδεύσεως, πτυχιούχοι δημοδιδάσκαλοι που έχουν άμεμπτο ήθος ενώ το αποκορύφωμα της στρέβλωσης ήταν η απόλυση πολλών στελεχών της εκπαίδευσης λόγω της συμμετοχής τους στην Εθνική Αντίσταση³⁶.

Είναι φυσικό, λοιπόν, να εντείνονται κατά καιρούς οι φωνές αμφισβήτησης του θεσμού του Επιθεωρητή οι οποίες επισήμαιναν μεταξύ άλλων τον αναξιοκρατικό τρόπο επιλογής των Επιθεωρητών. Είναι χαρακτηριστικό ότι για πρώτη φορά το 1949, η Δ.Ο.Ε. ζητά διαγωνισμό αντί του ισχύοντος «άνευ κρίσεως» διορισμού (Διδασκαλικό Βήμα 113-120/1949, 133/1950, 170/1951). Οι φωνές αμφισβήτησης οδήγησαν, το 1949 επί υπουργού παιδείας Κ. Καραμανλή, στην σύσταση της πρώτης διακομματικής επιτροπής παιδείας (Γέρου, 1990: 41). Με προτάσεις της επιτροπής που υιοθετούνται από την πολιτεία, από το 1950 και ως την περίοδο της επταετίας, γίνεται μια προσπάθεια, ο θεσμός του Επιθεωρητή να ανακτήσει το απολεσθέν κύρος του τουλάχιστον ως προς την επιλογή των προσώπων, με την διενέργεια διαγωνισμών για την επιλογή των ικανότερων για την θέση αυτή. Γράφει χαρακτηριστικά ο Παπανούτσος για τους διορισμούς από τον διαγωνισμό του 1950: «Ο διορισμός εγένετο εκ πίνακος επιτυχόντων κατά σειράν επιτυχίας. Δια πρώτην φοράν, έπειτα από 15 έτη, η Στοιχειώδης Εκπαίδευσις αποκτά πάλιν διοικητικά στελέχη προκριθέντα άνευ κομματικών κριτηρίων και δια διαγωνισμού, εις τον οποίον ανεδείχθησαν οι ικανώτεροι» (Παπανούτσος, 1982: 64).

Στο διάστημα αυτό αυξήθηκε ο αριθμός των Επιθεωρητών και διενεργήθηκαν συνολικά έξι διαγωνισμοί για την επιλογή Επιθεωρητών Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως με βασική επιθυμία εκ μέρους του Υπουργείου την τήρηση των δημοκρατικών διαδικασιών και της αντικειμενικότητας (Ευαγγελόπουλος, 1998: 159). Παρ' όλα αυτά η Δ.Ο.Ε. μέσα από τα τεύχη του «Διδασκαλικού Βήματος» σε όλη αυτή την περίοδο συνεχίζει να αμφισβητεί και τον νέο τρόπο επιλογής των Επιθεωρητών. Από το 1958 εκφράζει έντονες διαφωνίες προς τον «χειρίστο τρόπο επιλογής των Επιθεωρητών, τον γραπτό διαγωνισμό» (ΔΒ 393/1958, 427-439/1960, 483/1962). Προτείνει η επιλο-

³⁶ Θ' ψήφισμα της Βουλής (28-8-1946).

γή να γίνεται από Επιθεωρητές και Διευθυντές (ΔΒ 431-433/1960) και να ερευνάται η προσωπικότητα και η δράση του υποψηφίου στον εκπαιδευτικό, κοινωνικό και εθνικό τομέα (ΔΒ 487/1962). Το 1965 ζητά να μην είναι απαραίτητη η μετεκπαίδευση αλλά οι Επιθεωρητές να εκλέγονται με συνέντευξη και εξετάσεις (ΔΒ 572/1965), η δε θητεία τους να είναι μικρή ώστε να περνούν περισσότεροι από τη θέση (ΔΒ 578/1965).

Με την κατάλυση του δημοκρατικού πολιτεύματος το 1967 καταλύονται και οι όποιες δημοκρατικές διαδικασίες είχαν επιβληθεί από την πολιτεία και έτσι οι διορισμοί, προαγωγές και τοποθετήσεις Επιθεωρητών γίνονται χωρίς αντικειμενικότητα και δικαιοσύνη. Το βασικό κριτήριο τώρα είναι το «απαιτούμενο ήθος» και με αυτό ως προϋπόθεση διορίστηκε αυτή την περίοδο μεγάλος αριθμός Επιθεωρητών πολλοί από τους οποίους δεν είχαν τα απαραίτητα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα.

Την περίοδο της μεταπολίτευσης η πρόκριση και τελική επιλογή των νέων επιθεωρητών με βάση την πρόβλεψη του Ν. 309/1976 μπορεί να περιλαμβάνει γραπτή δοκιμασία και συνέντευξη (άρθρο 20, παρ. 3) αλλά στην πραγματικότητα επανακρίνονται και τοποθετούνται οι ήδη υπηρετούντες Επιθεωρητές με μόνο κώλυμα την αποδεδειγμένη ανάπτυξη δραστηριότητας που αποσκοπούσε στην στήριξη του δικτατορικού καθεστώτος (άρθρο 73, παρ. 10).

Συνοψίζοντας, για τις περίπου εννιά δεκαετίες ουσιαστικής λειτουργίας του θεσμού του επιθεωρητή - με εξαίρεση τις ταραγμένες περιόδους του μεσοπολέμου και της δικτατορίας - η κριτική που ασκήθηκε όπως είδαμε και στο σχετικό κεφάλαιο (βλ. 1.3.), εστίαζε περισσότερο στο θεσμικό πλαίσιο που προσδιόριζε τις λειτουργίες και τα καθήκοντά του και στην αδυναμία παράλληλης εκπλήρωσης του διοικητικού – ελεγκτικού και του παιδαγωγικού-καθοδηγητικού ρόλου και πολύ λιγότερο στην επισημονική και παιδαγωγική κατάρτιση των επιθεωρητών η οποία σε γενικές γραμμές δεν αμφισβητείται. Γι' αυτό άλλωστε και υπάρχουν τοποθετήσεις ερευνητών υπέρ του θεσμού, που παρουσιάζουν τον επιθεωρητή ως «παραδεκτή» πνευματική προσωπικότητα που επιλέχθηκε με «διαγωνισμούς και αδιάβλητες κρίσεις» (Νούτσος, 1986: 107). Το νομοθετικό πλαίσιο πάντως που καθόριζε τα ζητούμενα προσόντα και την διαδικασία επιλογής των επιθεωρητών τροποποιούνταν συχνά από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία του υπουργείου παιδείας με κάθε πολιτική αλλαγή, αφού δεν υπήρχε η απαραίτητη πολιτική συναίνεση εξ' αιτίας των έντονων αντιπαραθέσεων μεταξύ των πολιτικών δυνάμεων που εναλλάσσονταν στην διακυβέρνηση της χώρας.

4.2 Διαδικασίες επιλογής των Σχολικών Συμβούλων

Με τη θεσμοθέτηση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου το 1982 καταργείται η μονιμότητα και εισάγεται για πρώτη φορά η μετακλητότητα των στελεχών που θα καταλαμβάνουν τις θέσεις αυτές. Οι θέσεις πλέον αναλαμβάνονται επί θητεία και για την στελέχωσή τους συγκροτείται θεσμικό πλαίσιο που ορίζει τα κριτήρια και την διαδικασία επιλογής των υποψηφίων.

Την εξέλιξη αυτού του θεσμικού πλαισίου και μέρος της αντίστοιχης κριτικής που διατυπώθηκε για το κάθε κείμενο θα παραθέσουμε στην συνέχεια κατά περιόδους με βάση τις εναλλαγές στην διακυβέρνηση της χώρας³⁷, από τους δύο κυρίαρχους πολιτικούς σχηματισμούς της μεταπολίτευσης, το ΠΑΣΟΚ και την Νέα Δημοκρατία. Προτάσσουμε την συγκεκριμένη περιοδολόγηση - έναντι πιθανών άλλων - αποδεχόμενοι σε πρώτη φάση την άποψη ότι «[...] κάθε πολιτική εξουσία επεδίωκε να διαμορφώσει υπέρ της τον συσχετισμό δυνάμεων και να ελέγξει τον διοικητικό, εποπτικό και καθοδηγητικό μηχανισμό της εκπαίδευσης» (Ανδρέου, 1999: 252).

4.2.1 Πρώτη περίοδος διακυβέρνησης ΠΑΣΟΚ (1981-1989)

Οι πρώτες επιλογές Σχολικών Συμβούλων πραγματοποιήθηκαν το 1983-84 με βάση τον Ν. 1304/1982, στην εισηγητική έκθεση του οποίου διακηρύσσεται ότι οι Σ.Σ. θα επιλέγονται με αυστηρά ποιοτικά κριτήρια κατάρτισης, ικανοτήτων, εμπειρίας, προσωπικότητας προκειμένου να ανταποκριθούν στο έργο τους.

Αρμόδιο για την διενέργεια της διαδικασίας επιλογής με βάση τις διατάξεις του νόμου ορίζεται Συμβούλιο κρίσης και επιλογής συγκροτούμενο από έναν (1) δικαστικό, πέντε (5) καθηγητές ΑΕΙ ή άλλους επιστήμονες αναγνωρισμένου κύρους και έναν (1) εκπρόσωπο των συνδικαλιστικών φορέων των εκπαιδευτικών. Με το άρθρο 1 του Π.Δ. 277/1984 ο εκπρόσωπος των συνδικαλιστικών φορέων των εκπαιδευτικών στο συμβούλιο αντικαθίσταται από σχολικό σύμβουλο, για να επανέλθει με την ψήφιση του Ν. 1566/1985 (άρθρο 57, παρ. 4).

Ως προϋπόθεση επιλογής για τους υποψηφίους Συμβούλους Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ορίζεται, στο άρθρο 16, εκπαιδευτική υπηρεσία 15 ετών από τα οποία 12 σε μόνιμη θέση, για δε τους Συμβούλους Τεχνικής-Επαγγελματικής Μέσης Εκπαίδευσης Μ.Κ. 9, 8, 7 και υπηρεσία 7 ετών.

³⁷ Ο χωρισμός των περιόδων όπως παρατίθενται στην ιστοσελίδα της Βικιπαίδεια στο λήμμα «Γ' Ελληνική Δημοκρατία»: https://el.wikipedia.org/wiki/Γ'_Ελληνική_Δημοκρατία.

Στο άρθρο 17 ορίζονται ως βασικά κριτήρια επιλογής των Σ.Σ. η υπηρεσιακή κατάρτιση, η κοινωνική προσφορά, το αξιολογικό εκπαιδευτικό έργο και η δημοκρατική προσωπικότητα. Λαμβάνονται οπωσδήποτε υπόψη οι μεταπτυχιακές σπουδές, η αξιολογητική συγγραφική εργασία - ιδιαίτερα η ερευνητική, η γνώση ξένης γλώσσας και το δεύτερο σχετικό πτυχίο. Λαμβάνεται επίσης υπόψη η εκτίμηση της όλης συγκρότησης και προσωπικότητας του υποψηφίου μετά από προφορική συζήτηση με τα μέλη του συμβουλίου Επιλογής. Τέλος σημειώνεται ότι με απόφαση υπουργού μπορεί να περιληφθεί στα κριτήρια και η επιτυχής διαπραγμάτευση θέματος σχετικού με το έργο του Σ.Σ.

Με την λήξη της τετραετούς θητείας των πρώτων Σ.Σ. το 1988, δεν πραγματοποιήθηκε νέα επιλογή αλλά με τα άρθρα 1 και 2 του Π.Δ. 2/1988 ορίστηκε η αυτοδίκαιη επανάκριση και ανανέωση της θητείας των πρώτων Σχολικών Συμβούλων όπως αυτή προβλέπονταν ήδη από τις διατάξεις του Ν. 1304/1982.

Το πρώτο σημείο κριτικής που διατυπώθηκε στον βασικό νόμο της περιόδου (Ν. 1304/1982) ήταν το όριο των 15 ετών υπηρεσίας που έθετε ως προϋπόθεση για να είναι κάποιος υποψήφιος. Αυτό έδωσε την ευκαιρία στον Νούτσο (1986: 109-110) να θέσει θέμα μη επαρκών συστηματικών σπουδών από τους πρώτους Σχολικούς Συμβούλους, επισημαίνοντας ότι με βάση αυτό το όριο, τουλάχιστον η πρώτη σειρά Σχολικών Συμβούλων, έχει διαμορφώσει την παιδαγωγική της αντίληψη και πρακτική σε μια όχι ιδιαίτερα ευνοϊκή συγκυρία, αφού «την δεκαετία 1960-70 η ανάπτυξη των παιδαγωγικών σπουδών στην Ελλάδα δεν μπορεί να θεωρηθεί ακόμη ικανοποιητική».

Για το ίδιο θέμα ο Ανδρέου (1986: 83) σημειώνει ότι «το όριο της 15ετούς προϋπηρεσίας, παραπέμπει στο ότι οι βασικές σπουδές των υποψηφίων Σχολικών Συμβούλων βρίσκονται στην δεκαπενταετία 1955-70 με το 72% των πρώτων Σχολικών Συμβούλων να έχει αποφοιτήσει από τη Μετεκπαίδευση των δασκάλων, γεγονός που φανερώνει τον προσανατολισμό τους αφού οι σχολές αυτές αποσκοπούσαν στη δημιουργία στελεχών με στόχο την εδραίωση της αντίληψης της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής και την άσκηση κοινωνικού ελέγχου».

Κριτική άσκησαν και οι συνδικαλιστικές παρατάξεις των εκπαιδευτικών οι οποίες εκφράστηκαν αρνητικά για τις πρώτες επιλογές σχολικών συμβούλων - κατά συνέπεια και για τον νόμο με βάση τον οποίο έγιναν, υποστηρίζοντας ότι σε αυτές κυριάρχησαν ο κομματισμός και η ευνοιοκρατία και χαρακτήρισαν την διαδικασία συνολικά διαβλητή (ΔΒ 945/1984).

4.2.2 Κυβέρνηση ΝΔ (1989-1993)³⁸

Η κυβέρνηση ΝΔ με τον Ν. 1966/1991 (ΦΕΚ 147, άρθρο 8) καταργάει την ισχύ της διάταξης της επανάκρισης, ως διαδικασία ανανέωσης της αρχικής θητείας των σχολικών συμβούλων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και προβλέπει ότι εφεξής η πλήρωση των κενών θέσεων σχολικών συμβούλων θα γίνεται με προκήρυξη που θα εκδίδεται έπειτα από απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Τα απαιτούμενα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας τα οποία συνιστούν προϋπόθεση για την υποβολή αίτησης παραμένουν 15 όπως προβλέπονταν από τον Ν. 1304/1982. Στο άρθρο 9 του νόμου συγκεκριμενοποιούνται τα κριτήρια επιλογής τα οποία μοριοδοτούνται κατ' ανώτατο με 100 μονάδες και διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες:

Α. Επιστημονική – παιδαγωγική συγκρότηση (έως 50 μονάδες).

Η πρώτη κατηγορία κριτηρίων συνίσταται σε δύο υποκατηγορίες: *σπουδές* (έως 40 μονάδες) και *συγγραφικό έργο* (έως 10 μονάδες).

Β. Υπηρεσιακή κατάρτιση και διδακτική εμπειρία (έως 25 μ.).

Οι κατ' ανώτατο 25 μονάδες της κατηγορίας αναλύονται ως εξής:

- ✓ 1,5 μονάδες, πέραν των απαιτούμενων για την υποβολή υποψηφιότητας, για κάθε έτος εκπαιδευτικής υπηρεσίας και μέχρι 18 μονάδες συνολικά,
- ✓ 1 αξιολογική μονάδα για κάθε έτος διδακτικής εμπειρίας σε σχολές εκπαίδευσης, μετεκπαίδευσης και επιμόρφωσης και μέχρι 4 μονάδες συνολικά,
- ✓ 1 α.μ. μονάδα για κάθε έτος καθοδηγητικού ή διευθυντικού έργου και μέχρι 6 μονάδες συνολικά.

Γ. Γενική συγκρότηση του υποψηφίου (έως 25 μ.).

Η γενική συγκρότηση διαπιστώνεται από το αρμόδιο υπηρεσιακό συμβούλιο με βάση το βιογραφικό σημείωμα και την προσωπική συνέντευξη του υποψηφίου η οποία αναφέρεται σε επιστημονικά, παιδαγωγικά ή σχετικά με την οργάνωση της εκπαίδευσης και το έργο του σχολικού συμβούλου θέματα.

Ο νόμος 1966/1991 που καθιέρωσε η ΝΔ θεωρήθηκε ως μια προσπάθεια να δημιουργηθεί μια πιο ανοιχτή και διαφανής διαδικασία για την επιλογή των Σχολικών Συμβούλων ώστε οι θέσεις να καταλαμβάνονται από τους πιο ικανούς (Ηλιάδου, 2004: 128) καθώς η υιοθέτηση μετρήσιμων κριτηρίων για πρώτη φορά κρίνεται ως θετική συμβολή προς τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος (Σαϊτης,

³⁸ Στην περίοδο συμπεριλαμβάνονται και η συγκυβέρνηση Νέας Δημοκρατίας - Συνασπισμού της Αριστεράς και η Οικουμενική κυβέρνηση του Ξ. Ζολώτα.

1997: 114-115). Η ύπαρξη όμως, ακόμα, πολλών μη μετρήσιμων αντικειμενικά κριτηρίων επέσυρε και την σχετική κριτική. Η Ζαμπέτα (1994: 252) θεωρεί πως «[...] τα κριτήρια αξιολόγησης επέτρεπαν αυθαιρεσίες στο βαθμό που οι Σχολικού Σύμβουλοι θεωρήθηκε πως επιλέχθηκαν με πολιτικά και ιδεολογικά κριτήρια και γενικότερα η διαδικασία κατηγορήθηκε ως διαβλητή και κομματικά ελεγχόμενη».

4.2.3 Δεύτερη περίοδος διακυβέρνησης ΠΑΣΟΚ (1993-2004)

Η πρώτη σχετική με τις επιλογές των σχολικών συμβούλων παρέμβαση της κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ, που αναλαμβάνει εκ νέου το 1993 την διακυβέρνηση της χώρας, είναι αυτή του Ν. 2266/1994 στο άρθρο 16 του οποίου προβλέπεται η σύσταση συμβουλίων επιλογής στελεχών εκπαίδευσης και ορίζεται η σύνθεσή τους κατά θέση στελέχους. Το συμβούλιο επιλογής των σχολικών συμβούλων απαρτίζεται από επτά μέλη οριζόμενα ως εξής:

- i. Ο πρόεδρος ή ένας αντιπρόεδρος του Π.Ι. ή καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Α.Ε.Ι. που ορίζεται από τον ΥΠΕΠΘ
- ii. Ένας καθηγητής ή αναπληρωτής καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Α.Ε.Ι. που ορίζεται από την Γενική Συνέλευση του Τμήματος
- iii. Δύο σύμβουλοι ή μόνιμοι πάρεδροι του Π.Ι.
- iv. Οι δύο αιρετοί εκπρόσωποι του κλάδου
- v. Ένας εκπαιδευτικός με βαθμό Α΄ που ορίζεται ύστερα από πρόταση του δευτεροβάθμιου συνδικαλιστικού οργάνου των εκπαιδευτικών.

Τα ουσιώδη όμως νομοθετικά κείμενα της δεκαετούς περιόδου της διακυβέρνησης ΠΑΣΟΚ, που καθορίζουν τα κριτήρια και τις διαδικασίες επιλογής των σχολικών συμβούλων, είναι δύο προεδρικά διατάγματα. Το πρώτο ψηφίστηκε και εφαρμόστηκε στα πρώτα χρόνια αυτής της περιόδου (ΠΔ 398/1995) και το δεύτερο στα τελευταία χρόνια της διακυβέρνησης (ΠΔ 25/2002). Μεσολάβησε το ΠΔ 140/1998 το οποίο όμως δεν εφαρμόστηκε ποτέ. Ας τα δούμε αναλυτικά.

Το Π.Δ. 398/1995 περιορίζει καταρχάς την εκπαιδευτική υπηρεσία που απαιτείται ως προσόν για την επιλογή σε θέση Σχολικού Συμβούλου από 15 σε 12 έτη από τα οποία 10 σε μόνιμη θέση (άρθρο 1). Σε ό,τι αφορά στα κριτήρια επιλογής αυτά επιμερίζονται σε τρεις κατηγορίες και αποτιμώνται κατ' ανώτατον και πάλι σε εκατό (100) μονάδες.

Στην πρώτη κατηγορία κριτηρίων «Επιστημονική – παιδαγωγική κατάρτιση και συγκρότηση» ο ανώτατος αριθμός μονάδων που μπορεί να συγκεντρώσει κάποιος υποψήφιος είναι οι σαράντα (40). Η κατηγορία «Υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία» δίνει μέγιστη μοριοδότηση 25 μονάδες χωρίς να περιλαμβάνει όμως την διοικητική-καθοδηγητική εμπειρία η οποία αποτελεί πλέον χωριστή κατηγορία κριτηρίων αυτή της «Ικανότητας άσκησης διοικητικών καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου - κοινωνική δραστηριότητα», με ανώτατη δυνατή μοριοδότηση τις 35 α.μ.

Νέο στοιχείο του ΠΔ 398/95 αποτελεί η διάκριση των μοριοδοτούμενων και των συνεκτιμώμενων κριτηρίων για την κάθε κατηγορία. Κι αν για την πρώτη κατηγορία τα συνεκτιμώμενα κριτήρια είναι αντικειμενικά μετρήσιμα, δεν ισχύει το ίδιο για τη δεύτερη κατηγορία όπου τα κριτήρια που συνεκτιμώνται από το Συμβούλιο Επιλογής είναι: «η γνώση των εκπαιδευτικών προβλημάτων», «η ικανότητα χρήσης των γνώσεων», «το εκπαιδευτικό έργο και οι πρωτοβουλίες σε σχέση μ' αυτό» και «η ικανότητα αντιμετώπισης εκπαιδευτικών θεμάτων». Το μέγιστο άθροισμα μονάδων από αυτά τα κριτήρια ανέρχεται σε 9 μονάδες, σε σύνολο 25 για όλη την κατηγορία κριτηρίων.

Αντίστοιχα για την τρίτη κατηγορία ως συνεκτιμώμενα κριτήρια ορίζονται τα εξής: «ικανότητα συνεργασίας με το σύλλογο διδασκόντων, τους μαθητές και το σύλλογο γονέων», «η αποδοτικότητα στο εκπαιδευτικό και διοικητικό έργο, η ανάληψη πρωτοβουλιών και η λήψη αποφάσεων», «η ικανότητα οργάνωσης του σχολικού χώρου ώστε το σχολείο να γίνεται μονάδα επιμόρφωσης», «η εκλογή σε ΔΣ επιστημονικών ενώσεων» και «η οργάνωση κοινωνικών και πολιτιστικών εκδηλώσεων ώστε το σχολείο να συνδέεται με την κοινωνία». Το μέγιστο άθροισμα μονάδων από αυτά τα κριτήρια ανέρχεται σε 13, σε σύνολο 35 μονάδων για όλη την κατηγορία κριτηρίων.

Μετά την κατάρτιση του πίνακα δεκτών υποψηφίων και της επιμέτρησης των μοριοδοτούμενων στοιχείων των υποψηφίων από το αρμόδιο συμβούλιο επιλογής ακολουθεί ορισμός εξωτερικών εισηγητών για τον κάθε υποψήφιο. Ως τέτοιοι ορίζονται i) εκπαιδευτικοί με αναγνωρισμένο επιστημονικό κύρος οι οποίοι καλούνται να συντάξουν εισηγητική έκθεση για τον κάθε υποψήφιο με βάση το βιογραφικό του και τα στοιχεία που το συνοδεύουν και ii) επιστήμονες αναγνωρισμένου κύρους για την εκτίμηση του συγγραφικού τους έργου. Ακολουθεί κοινοποίηση στους υποψηφίους των εισηγήσεων και της εκτίμησης του συγγραφικού τους έργου καθώς και του συνόλου των αξιολογικών μονάδων που συγκεντρώνουν. Η διαδικασία επιλογής ολοκληρώνεται με την κλήση των υποψηφίων σε προφορική συνέντευξη κατά την οποία το

συμβούλιο αξιολογεί την όλη συγκρότηση και την προσωπικότητα του κάθε υποψηφίου.

Η κριτική που διατυπώθηκε για το συγκεκριμένο Π.Δ. εστίασε περισσότερο στην θεσμοθέτηση για πρώτη φορά των συνεκτιμώμενων κριτηρίων τα οποία είναι αδύνατο να μετρηθούν αντικειμενικά. Οι δύο αιρετοί των δασκάλων (Γούσης, Νόνας) επεσήμαναν πως η σχέση μοριοδοτούμενων (μετρήσιμων) και συνεκτιμώμενων κριτηρίων είναι στην πραγματικότητα καταλυτική υπέρ των συνεκτιμώμενων και της συνέντευξης και εξέφρασαν τις επιφυλάξεις τους για το νομοθέτημα το οποίο κατά την γνώμη τους ήταν γεμάτο ασάφειες (ΔΒ 1094/1998). Την ανησυχία τους εξέφρασαν μάλιστα και οι ίδιοι οι Σχολικοί Σύμβουλοι που «αγωνιούν για το κατά πόσο θα αποφευχθεί η υποκειμενικότητα στην όλη διαδικασία» αφού «τα κριτήρια επιλογής εξακολουθούν να μην είναι δίκαια και βρίσκονται συνεχώς σε αβεβαιότητα του διορισμού ή επαναδιορισμού τους» (Καβούρη, 1997: 8-9).

Αξίζει να αναφερθούμε παρενθετικά και στο ΠΔ. 140/1998 που μεσολάβησε - έστω κι αν δεν εφαρμόστηκε ποτέ - το οποίο όριζε πως για την επιλογή σχολικών συμβούλων από τα συμβούλια επιλογής, απαιτούνταν προηγούμενη έκθεση αξιολόγησης τριμελούς επιτροπής αξιολογητών (προερχόμενων από το υπό ίδρυση ΣΜΑ), η οποία στηρίζονταν στην εξέταση του φακέλου του υποψηφίου που περιελάμβανε εκτός από το σύνολο των εκπαιδευτικών, παιδαγωγικών και επιμορφωτικών στοιχείων των υποψηφίων και μία τουλάχιστον προσομοίωση σεμιναρίου επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Η συντασσόμενες εκθέσεις αξιολόγησης μαζί με τους σχετικούς φακέλους, θα διαβιβάζονταν στη συνέχεια στα συμβούλια επιλογής τα οποία και θα προέβαιναν στην τελική κρίση και επιλογή σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις.

Το Π.Δ. 25/2002 είναι το επόμενο σημαντικό θεσμικό κείμενο της περιόδου με βάση το οποίο πραγματοποιήθηκαν κρίσεις σχολικών συμβούλων. Το άρθρο 4 διακρίνει τα γενικά κριτήρια επιλογής στελεχών:

α) σε κριτήρια που μοριοδοτούνται, όπως προκύπτουν από τα στοιχεία του φακέλου των υποψηφίων και αναφέρονται στην επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και συγκρότηση αυτών, στην υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία και στην άσκηση διοικητικού και καθοδηγητικού έργου,

β) σε κριτήρια που συνάγονται από τις αξιολογικές εκθέσεις των υποψηφίων και

γ) σε κριτήρια που συνεκτιμώνται από το Συμβούλιο Επιλογής και συνάγονται από τα στοιχεία του φακέλου των υποψηφίων που δεν έχουν μοριοδοτηθεί, το βιογραφικό σημείωμα αυτών και τα συνυποβαλλόμενα αποδεικτικά στοιχεία καθώς και

από τη συνέντευξη ενώπιον του Συμβουλίου Επιλογής και αναφέρονται στο συγγραφικό έργο και την συμμετοχή στη συγγραφή διδακτικών βιβλίων, στην κοινωνική προσφορά των υποψηφίων, σε άλλες σπουδές που δεν μοριοδοτήθηκαν και σε κάθε άλλη δραστηριότητα που κατά την κρίση του συμβουλίου αποδεικνύει την επιστημονική, παιδαγωγική, διοικητική, υπηρεσιακή και επαγγελματική ικανότητα αυτών.

Στο άρθρο 9 ορίζεται ότι υποψήφιοι για θέσεις Σχολικών Συμβούλων μπορούν να είναι εκπαιδευτικοί που έχουν 10ετή εκπαιδευτική υπηρεσία, από την οποία τα οκτώ έτη σε θέση μόνιμου εκπαιδευτικού και να έχουν ασκήσει διδακτικά καθήκοντα επί επτά τουλάχιστον έτη, σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στο άρθρο 10 εξειδικεύεται η μοριοδότηση των κριτηρίων επιλογής των σχολικών συμβούλων σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του άρθρου 4 ως εξής:

A. Μοριοδοτούμενα κριτήρια

- Επιστημονική – Παιδαγωγική κατάρτιση και συγκρότηση (αθροίζονται οι κατά τίτλο α.μ. χωρίς μέγιστο περιορισμό)
- Υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία (μέχρι 11,5 α.μ.)
- Άσκηση καθοδηγητικού έργου και διοικητικών καθηκόντων (μέχρι 6 μονάδες).

B. Κριτήρια από δύο αξιολογικές εκθέσεις (μέχρι 50 μονάδες) που συντάσσουν οι αμέσως προϊστάμενοι των υποψηφίων στην ιεραρχία, ανάλογα με τη θέση που κατέχει ο κάθε υποψήφιος.

Γ. Συνεκτιμώμενα κριτήρια από το Συμβούλιο Επιλογής

- Αυτόνομο συγγραφικό ερευνητικό έργο (μέχρι 6 μονάδες)
- Άλλα στοιχεία που προκύπτουν από την συνέντευξη (μέχρι 20 μονάδες).

Η κριτική που ασκήθηκε στο ΠΔ 25/2002 κινήθηκε στο ίδιο πνεύμα με παλαιότερες καθώς το συγκεκριμένο νομοθέτημα χαρακτηρίστηκε από τον αιρετό των δασκάλων Γούση ως κακέκτυπο του προηγούμενου αφού διατηρούσε όλες τις ασάφειες και τα προβλήματα που διαπιστώθηκαν με την εφαρμογή του προκάτοχου ΠΔ 398/1995. Στην ίδια γραμμή και ο έτερος αιρετός Παληγιάννης ο οποίος υποστήριξε ότι με το ΠΔ 25/2002 δεν διασφαλίζεται επ' ουδενί η αξιοκρατία και η αντικειμενικότητα αφού οι μονάδες της συνέντευξης αποδεικνύονται καθοριστικές για την επιλογή (ΔΒ 1116/2002).

4.2.4 Κυβέρνηση ΝΔ (2004-2009)

Η κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας έφερε νέο νόμο επιλογής στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τον Ν. 3467/2006. Στο άρθρο 2 ορίζει την συγκρότηση συμβουλίου επιλογής σχολικών συμβούλων το οποίο είναι επταμελές και αποτελείται από:

- i. Τρία μέλη Δ..Ε.Π. των πανεπιστημίων.
- ii. Έναν σύμβουλο ή πάρεδρο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.)
- iii. Έναν σχολικό σύμβουλο της οικείας βαθμίδας
- iv. Τους δύο αιρετούς εκπροσώπους των εκπαιδευτικών των κεντρικών υπηρεσιακών συμβουλίων.

Ως προϋπόθεση για την κατάθεση υποψηφιότητας σχολικού συμβούλου ορίζεται η 16ετής συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία και η 10ετής διδακτική υπηρεσία σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στο άρθρο 3 ορίζονται τα κριτήρια επιλογής τα οποία αποτιμώνται συνολικά με εκατό (100) αξιολογικές μονάδες και διακρίνονται σε τέσσερις κατηγορίες ως εξής:

- α) Υπηρεσιακή κατάσταση – Διδακτική εμπειρία (έως 10 αξιολογικές μονάδες)
- β) Επιστημονική – Παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση (έως 26 α.μ.)
- γ) Προσωπικότητα και γενική συγκρότηση του υποψηφίου, όπως αποτιμάται κατά την προφορική συνέντευξη ενώπιον του αρμόδιου συμβουλίου επιλογής (έως 20 α.μ.)
- δ) Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου όπως αυτό συνάγεται από τις αξιολογικές εκθέσεις του υποψηφίου (έως 44 α.μ.).

Στο άρθρο 9 ορίζεται πως στην πρώτη εφαρμογή του νόμου, κατά παρέκκλιση και μέχρι να ολοκληρωθούν οι διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, αντί των μονάδων των αξιολογικών εκθέσεων καθιερώνεται γραπτή δοκιμασία τύπου ΑΣΕΠ με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής στη διδακτική μεθοδολογία και παιδαγωγική η οποία αποτιμάται κατ' ανώτατο με 4 α.μ. Επιτυχόντες σε αυτή θεωρούνται οι υποψήφιοι που έχουν συγκεντρώσει τουλάχιστον 60 μονάδες με άριστα τις 100 και οι επιπλέον των 60 μονάδες πολλαπλασιάζονται με συντελεστή 0,1. Συνεπώς στην πρώτη εφαρμογή του νόμου, εφόσον αντικαθίστανται οι 44 μονάδες των αξιολογικών εκθέσεων με τις 4 της γραπτής δοκιμασίας, η συνολική αποτίμηση των κριτηρίων αποτιμάται με 60 αξιολογικές μονάδες. Τέλος μια σημαντική παράμετρος του νόμου είναι αυτή του άρθρου 13 σύμφωνα με το οποίο επαναφέρεται η διάταξη περί παραμονής

των υπηρετούντων στελεχών μετά την ολοκλήρωση της θητείας τους μέσω της διαδικασίας της επανάκρισης και εφόσον κριθούν ικανοί.

Ο Ν. 3467/2006 δέχθηκε ολομέτωπη κριτική από τον συνδικαλιστικό φορέα των δασκάλων που ελέγχονταν από την αντιπολίτευση. Ο πρόεδρος της ΔΟΕ Δ. Μπράτης χαρακτήρισε συνολικά τον νόμο απαράδεκτο αφού, όπως υποστήριξε, καταρρακώνει κάθε έννοια αξιοκρατίας και ευτελίζει τα επιστημονικά προσόντα, καθιστώντας την συνέντευξη ουσιαστικά το μοναδικό κριτήριο επιλογής (ΔΒ 1138/2006).

4.2.5 Κυβέρνηση ΠΑΣΟΚ (2009-2011)

Με την ανάληψη της εξουσίας από το ΠΑΣΟΚ το 2009 και με υπουργό παιδείας την Α. Διαμαντοπούλου θεσπίστηκε νέος νόμος επιλογής σχολικών συμβούλων. Ο Ν. 3848/2010 έμελλε να είναι ο τελευταίος με βάση των οποίου διενεργήθηκαν το 2011 και ολοκληρώθηκαν στις αρχές του 2012 επιλογές σχολικών συμβούλων. Η τετραετής θητεία των τελευταίων ΣΣ που επιλέχθηκαν με τον παραπάνω νόμο παρατάθηκε τρεις φορές έως το καλοκαίρι του 2018 οπότε και οδηγηθήκαμε στην κατάργηση του θεσμού και στην αντικατάστασή του από τις καθοδηγητικές δομές των ΠΕΚΕΣ τα οποία στελεχώνονται από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου που στην ουσία αποτελούν τους διάδοχους των σχολικών συμβούλων. Στο άρθρο 16 του νόμου ορίζεται η σύνθεση των συμβουλίων επιλογής των σχολικών συμβούλων τα οποία είναι επταμελή και απαρτίζονται από τα παρακάτω μέλη:

- i. Έναν πρόεδρο ή διατελέσαντα πρόεδρο Παιδαγωγικού Τμήματος ή καθηγητικής σχολής Α.Ε.Ι. που ορίζεται από τον ΥΠΕΠΘ.
- ii. Δύο μέλη ΔΕΠ βαθμίδας καθηγητή ή αναπληρωτή καθηγητή Παιδαγωγικού Τμήματος ή καθηγητικών σχολών Α.Ε.Ι. που προτείνονται από τα πρυτανικά συμβούλια των Πανεπιστημίων.
- iii. Δύο συμβούλους ή μόνιμους παρέδρους του Π.Ι.
- iv. Τους δύο αιρετούς εκπροσώπους των εκπαιδευτικών σε ΚΥΣΠΕ-ΚΥΣΔΕ αντίστοιχα.

Ο Ν. 3848/2010 θέτει ως προϋποθέσεις κατάθεσης υποψηφιότητας σχολικού συμβούλου 12ετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση και διδακτική υπηρεσία τουλάχιστον δέκα (10) ετών. Ως επιπλέον προϋποθέσεις τίθενται για πρώτη φορά η κατοχή πιστοποιητικού καθοδηγητικής επάρκειας, το οποίο χορηγείται ύστερα από παρακολούθηση αντίστοιχου ειδικού προ-

γράμματος στο Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης,³⁹ και η κατοχή πιστοποιητικού γνώσεων και δεξιοτήτων στις ΤΠΕ επιπέδου 1.

Τα κριτήρια επιλογής και η αποτίμησή τους κατανέμονται σε τρεις κατηγορίες ως εξής:

Α. Γνώση του αντικειμένου του προς άσκηση έργου

Α1. Επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση (μέχρι 26 αξιολογικές μονάδες)

Α2. Υπηρεσιακή κατάσταση – καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία (έως 12 α.μ.)

Β. Προσωπικότητα – γενική συγκρότηση, όπως αξιολογείται από προφορική συνέντευξη ενώπιον του συμβουλίου επιλογής η οποία και καταγράφεται για λόγους διασφάλισης της διαφάνειας (έως 15 α.μ.). Με την συνέντευξη εκτιμώνται η προσωπικότητα, η επαγγελματική ανάπτυξη και οι ικανότητες του υποψηφίου όπως συνάγονται από την ανάπτυξη μελέτης περίπτωσης από τράπεζα θεμάτων, από τα μη μοριοδοτούμενα στοιχεία του φακέλου του αλλά και από το υπόμνημα που κατέθεσε το οποίο περιλαμβάνει έκθεση αυτοαξιολόγησης και προγραμματισμό του έργου του σε περίπτωση επιλογής του.

Γ. Συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο, όπως αποτιμάται από τις αξιολογικές εκθέσεις (έως 12 α.μ.). Κατά την πρώτη εφαρμογή του νόμου σύμφωνα με τις μεταβατικές διατάξεις του άρθρου 29 οι μονάδες από τις αξιολογικές εκθέσεις δεν λαμβάνονται υπόψη.

Η συνολική αποτίμηση των κριτηρίων είναι 65 αξιολογικές μονάδες αλλά χωρίς τις μονάδες των αξιολογικών εκθέσεων διαμορφώνονται κατ' ανώτατο σε 53.

Αν και η λεπτομερής μοριοδότηση των κριτηρίων και η διαδικασία καταγραφής των συνεντεύξεων που περιόρισε τις αποκλίσεις στην βαθμολογία φαίνεται να αποτελούν μια προσπάθεια της πολιτείας για παροχή εγγυήσεων για αξιοκρατικές επιλογές, η κριτική που ασκήθηκε στον νόμο από τις αντιπολιτευόμενες συνδικαλιστικές εκπαιδευτικές παρατάξεις κινείται στο γνωστό μοτίβο των αντιδράσεων που έκαναν λόγο για κομματικές επιλογές και ευνοιοκρατία ιδίως μέσω της διαδικασίας της συνέντευξης (Κελεσίδης, 2018: 89).

³⁹ Η προϋπόθεση δεν ισχύει στην πρώτη εφαρμογή του νόμου.

5^ο Κεφάλαιο: Συγκριτική παράθεση των συστημάτων επιλογής

Στο παρόν κεφάλαιο θα επιχειρήσουμε μια περιγραφική συγκριτική ανάλυση, σχολιάζοντας ταυτόχρονα κριτικά τα νομοθετικά κείμενα που όρισαν διαχρονικά τις διαδικασίες επιλογής των Σχολικών Συμβούλων στην βάση τριών κεντρικών αξόνων. Αυτοί είναι α) τα συμβούλια επιλογής και η σύνθεσή τους, β) οι προϋποθέσεις και τα ελάχιστα τυπικά προσόντα που απαιτούνταν για να θέσει κάποιος υποψηφιότητα για επιλογή και γ) τα κριτήρια επιλογής.

5.1 Σύνθεση των συμβουλίων κρίσης και επιλογής

Η πρώτη συγκρότηση Συμβουλίων κρίσης και επιλογής έγινε αρχικά με τον εισηγητικό του θεσμού των Σχολικών Συμβούλων νόμο 1304/1982 σύμφωνα με τον οποίο προβλέπεται η επταμελής σύνθεσή τους και η στελέχωσή τους από έναν (1) δικαστικό, πέντε (5) καθηγητές ΑΕΙ ή άλλους επιστήμονες αναγνωρισμένου κύρους και έναν (1) εκπρόσωπο των συνδικαλιστικών φορέων των εκπαιδευτικών.

Η συμμετοχή του δικαστικού φαίνεται να διασφαλίζει την διαδικαστική νομιμότητα της λειτουργίας του συμβουλίου και κρίνεται θετική. Ομοίως και η συμμετοχή των συνδικαλιστικών οργάνων των εκπαιδευτικών, μέσω του εκπροσώπου τους στα συμβούλια, η οποία αποτιμήθηκε ως δείγμα εκδημοκρατισμού (Σαΐτης, 1997: 113) και θεωρήθηκε για την εποχή ως «[...] επίτευγμα που αποτελεί ιστορικό προηγούμενο για να διασφαλιστεί στη συνέχεια η συμμετοχή του κλάδου με αποφασιστική γνώμη στα εκπαιδευτικά μας θέματα» (Παπαδάκης, 1984: 109). Από την άλλη πλευρά το γενικόλογο της συμμετοχής πέντε καθηγητών ΑΕΙ ή άλλων επιστημόνων αναγνωρισμένου κύρους και κυρίως ο ορισμός των μελών του συμβουλίου, με την εξαίρεση των συνδικαλιστικών αντιπροσώπων, απευθείας από τον υπουργό αφήνει περιθώρια για αμφισβητήσεις και πολιτικές παρεμβάσεις.

Με το Π.Δ. 277/1984 ο εκπρόσωπος των συνδικαλιστικών φορέων των εκπαιδευτικών στα δύο συμβούλια επιλογής (ένα για την πρωτοβάθμια και ένα για την δευτεροβάθμια) αντικαθίσταται από σχολικό σύμβουλο την αντίστοιχης βαθμίδας, «[...] ακυρώνοντας έτσι [προσωρινά] μία από τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών» (Ανδρέου, 1986: 84) για να επανέλθει όμως σχεδόν άμεσα με την ψήφιση του Ν. 1566/1985 (άρθρο 57). Παράλληλα διατηρείται και η θέση του σχολικού συμβούλου στα συμβούλια οπότε αυτά γίνονται οκταμελή. Η συμμετοχή του σχολικού συμβούλου στα συμβούλια επιλογής θα έλεγε κανείς πως κρίνεται απαραίτητη αφού πρόκειται για έ-

ναν άνθρωπο που, έχοντας ήδη υπηρετήσει τον θεσμό, γνωρίζει εμπειρικά τις απαιτήσεις της θέσης και άρα και τις πραγματικές ικανότητες που πρέπει να αναζητηθούν από τους υποψήφιους. Το αρνητικό στοιχείο της συγκεκριμένης επιλογής είναι το γεγονός ότι δεν γίνεται πουθενά μνεία για το ασύμβατο της ιδιότητας του μέλους του συμβουλίου και αυτής του υποψηφίου αφού στην περίπτωση αυτή τίθεται ζήτημα ισοσύτητας ευκαιριών και αξιοκρατίας.

Την δεκαετία του 1990 ο πρώτος νόμος που επανακαθορίζει την συγκρότηση και σύνθεση των συμβουλίων επιλογής είναι ο Ν. 2266/1994 αφού ο Ν. 1966/1991 τα άφησε ως είχαν. Σύμφωνα με αυτόν συνιστώνται δύο συμβούλια, ένα επταμελές για την πρωτοβάθμια και ένα οκταμελές για την επιλογή των ΣΣ της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κοινά μέλη των δύο συμβουλίων είναι δύο καθηγητές Παιδαγωγικών Τμημάτων, δύο σύμβουλοι ή μόνιμοι πάρεδροι του Π.Ι., οι δύο αιρετοί εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών και ένας επιπλέον ο οποίος προτείνεται από το Β΄/βάθμιο συνδικαλιστικό όργανο των εκπαιδευτικών της αντίστοιχης βαθμίδας. Για το συμβούλιο επιλογής σχολικών συμβούλων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προβλέπεται η συμμετοχή και ενός ακόμη καθηγητή ή αναπληρωτή καθηγητή ΑΕΙ ή συμβούλου ή μόνιμου παρέδρου του Π.Ι. της ειδικότητας του υποψηφίου.

Τα νέα στοιχεία που εισάγει ο Ν. 2266/1994 ως προς την σύνθεση των συμβουλίων επιλογής είναι η συμμετοχή καθηγητών Παιδαγωγικής και συμβούλων ή μόνιμων παρέδρων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ανάγοντας κατ' αυτό τον τρόπο την Παιδαγωγική επιστήμη ως αναγκαίο και απολύτως συναφές επιστημονικό πεδίο και τους έχοντες την επιστημονική ειδίκευση σε αυτήν ως «καθ' ύλην αρμόδιους» για την επιλογή προσώπων που πρόκειται να στελεχώσουν έναν θεσμό παιδαγωγικής καθοδήγησης όπως κατεξοχήν είναι ο θεσμός του σχολικού συμβούλου. Επιπλέον, σε σχέση με την δεκαετία του 1980, παρατηρείται μια διεύρυνση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών των εκπαιδευτικών στο συμβούλιο οι οποίοι από ένας γίνονται πλέον τρεις (δύο αιρετοί και ένας προτεινόμενος από το Β΄/βάθμιο συνδικαλιστικό όργανο των εκπαιδευτικών), ενώ καταργείται η θέση που κατείχε στο συμβούλιο ένας σχολικός σύμβουλος. Θετική κρίνεται και η πρόβλεψη του νόμου για την συμμετοχή στο συμβούλιο επιλογής Σ.Σ. της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενός επιπλέον μέλους του οποίου το επιστημονικό αντικείμενο είναι αντίστοιχο με την ειδικότητα του υποψηφίου. Ο ορισμός των μελών των συμβουλίων γίνεται ακόμα από τον ΥΠΕΠΘ αλλά για πρώτη φορά ζητείται προκαταβολικά η υποβολή προτάσεων από το Π.Ι., από Παιδα-

γωγικό Τμήμα ή τομέα Παιδαγωγικής και από τους συνδικαλιστικούς φορείς των εκπαιδευτικών για τις αντίστοιχα προβλεπόμενες θέσεις.

Η επόμενη νομοθετική παρέμβαση που αναφέρεται στην συγκρότηση και σύνθεση των συμβουλίων επιλογής των Σ.Σ. είναι αυτή του Ν. 2817/2000. Σύμφωνα με αυτόν περιορίζεται δραστικά η συμμετοχή του Π.Ι. στην σύνθεση των συμβουλίων από δύο έως και τέσσερα μέλη που προέβλεπε ο προηγούμενος νόμος σε ένα (Σύμβουλος ή μόνιμος πρόεδρος του Π.Ι.), ενώ επανεμφανίζεται ως μέλος των συμβουλίων και ένας Σχολικός Σύμβουλος. Για πρώτη φορά στα συμβούλια συμμετέχει και ένας εκπαιδευτικός της ιδιωτικής εκπ/σης ο οποίος προτείνεται από το Β'/βάθμιο συνδικαλιστικό όργανο των εκπαιδευτικών.

Παρατηρείται με τον νόμο αυτόν μια περαιτέρω διεύρυνση της εκπροσώπησης των εκπαιδευτικών που διαθέτουν τώρα τέσσερα (τα μισά) από τα οκτώ μέλη του συμβουλίου. Παράλληλα διαφαίνεται μια υποχώρηση της αναγνώρισης της χρησιμότητας της συμμετοχής εκπροσώπων της Παιδαγωγικής αφού ορίζεται γενικά - και όχι αποκλειστικά από τα Παιδαγωγικά Τμήματα - η συμμετοχή μελών ΔΕΠ ΑΕΙ στα συμβούλια ενώ περιορίζεται και η συμμετοχή του Π.Ι.

Ο νόμος 2986 του 2002 του Π. Ευθυμίου επαναφέρει την επταμελή σύνθεση των συμβουλίων, καταργώντας τις θέσεις που κατείχαν σ' αυτά οι προτεινόμενοι από το Β'/βάθμιο συνδικαλιστικό τους όργανο εκπαιδευτικοί δημόσιας και ιδιωτικής εκπ/σης. Η σύνθεσή τους απαρτίζεται τώρα από δύο μέλη ΔΕΠ, δύο Συμβούλους ή μόνιμους προέδρους του Π.Ι., έναν Σχολικό Σύμβουλο και τους δύο Αιρετούς εκπροσώπους των εκπαιδευτικών. Φαίνεται πως με τον νόμο αυτόν επέρχεται μια επιστροφή στην «κανονικότητα», ως προς την σύνθεση των συμβουλίων επιλογής σε σχέση με το ποσοστό συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε αυτά, δεδομένου ότι με τους προγενέστερους η εκπροσώπηση των εκπαιδευτικών είχε φτάσει στο δυσθεώρητο 50% του συνόλου των μελών των συμβουλίων.

Ο Ν. 3467/2006 της Υπουργού Παιδείας Μαριέττας Γιαννάκου δεν αλλάζει ουσιαστικά την σύνθεση των συμβουλίων σε σχέση με τον προγενέστερο. Διατηρεί τον αριθμό των μελών τους σε επτά, επιφέροντας μία και μόνο τροποποίηση που είναι η αντικατάσταση του ενός από τους δύο Συμβούλους (ή μόνιμους προέδρους) του Π.Ι. από ένα μέλος ΔΕΠ ΑΕΙ. Με την προσθήκη αυτή ενισχύεται περαιτέρω το κύρος

των συμβουλίων αφού τα μέλη ΔΕΠ, που απολαμβάνουν την εμπιστοσύνη των υποψηφίων⁴⁰, αποτελούν πλέον τα 3/7 του συμβουλίου.

Τελευταία νομοθετική παρέμβαση σε σχέση με την συγκρότηση και σύνθεση των συμβουλίων επιλογής των Σ.Σ. αποτέλεσε ο Ν. 3848/2010 της ΥπΕΠΘ Άννας Διαμαντοπούλου με βάση τον οποίο έγιναν και οι τελευταίες επιλογές Σχολικών Συμβούλων στην ιστορική διαδρομή του θεσμού. Ο νόμος διατηρεί την επταμελή σύνθεση των συμβουλίων, τοποθετώντας στην θέση του Σχολικού Συμβούλου, ως μέλος των συμβουλίων, έναν (δεύτερο) Σύμβουλο ή μόνιμο πάρεδρο του Π.Ι.

Σημαντική παρέμβαση του νόμου αποτέλεσε η ειδικότερη πρόβλεψη του σε σχέση με την επιστημονική-επαγγελματική προέλευση των τριών μελών ΔΕΠ που στελεχώνουν το συμβούλιο. Αυτά, σύμφωνα με τον νόμο, πρέπει να προέρχονται από τον χώρο των Παιδαγωγικών Τμημάτων με το πρώτο μέλος να είναι εν ενεργεία ή πρώην πρόεδρος ΠΤΔΕ και τα άλλα δύο να φέρουν τον βαθμό του καθηγητή ή του αναπληρωτή καθηγητή σε κάποιο ΠΤΔΕ της χώρας. Διαπιστώνουμε δηλαδή μια επαναφορά σχετικής διάταξης υπέρ της Παιδαγωγικής που είχε θεσπιστεί για πρώτη φορά το 1994 με τον Ν. 2266.

5.2 Προϋποθέσεις - Τυπικά προσόντα

Από την πρώτη εφαρμογή του θεσμού των Σχολικών Συμβούλων με τον Ν. 1304/1982 (άρθρο 16) η μοναδική προϋπόθεση που τίθεται ως τυπικό προαπαιτούμενο για την υποβολή αίτησης υποψηφιότητας για επιλογή σε θέση Σχολικού Συμβούλου Προσχολικής, Δημοτικής, Μέσης Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής είναι αυτή της 15ετούς εκπαιδευτικής υπηρεσίας από την οποία τα 12 έτη θα πρέπει να έχουν διανυθεί σε θέση μόνιμου εκπαιδευτικού του ίδιου κλάδου. Για τους Συμβούλους Τεχνικής-Επαγγελματικής Μέσης Εκπαίδευσης ως προϋπόθεση τίθενται τα Μ.Κ. 9, 8, 7 και η υπηρεσία 7 ετών.

Το όριο των 15 ετών υπηρεσίας, που έθετε ως προϋπόθεση ο Ν. 1304/1982 για να είναι κάποιος υποψήφιος θέτει μια πρώτη παραδοχή υπέρ της αρχαιότητας ως αναγκαίο προσόν για την επιλογή σε καθοδηγητικές θέσεις. Ήταν άλλωστε και το πρώτο σημείο στο οποίο εστίασε η σχετική κριτική (βλ. σχετικά στο κεφ. 4.2.1) κα-

⁴⁰ Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα είκοσι (20) σχολικών συμβούλων του νομού Θεσσαλονίκης, οι οποίοι επιλέχθηκαν με κριτήριο την συμμετοχή τους σε τουλάχιστον δύο διαδικασίες επιλογής, όλοι οι ερωτώμενοι συμφωνούσαν με την συμμετοχή των μελών ΔΕΠ στα συμβούλια, θεωρώντας ότι η ιδιότητά τους αυτή προσδίδει κύρος στα συμβούλια επιλογής (Φουρκιώτη, 2012: 64).

θώς εκ των πραγμάτων ενισχύεται με το όριο αυτό ο ρόλος της αρχαιότητας για την κατάληψη θέσης σχολικού συμβούλου.

Η επόμενη νομοθετική παρέμβαση που τροποποιεί την διαδικασία επιλογής των Σχολικών Συμβούλων είναι αυτή του Ν. 1966/1991 που ψηφίζεται από την κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας. Ο νόμος αυτός αντικαθιστά τις διατάξεις του προηγούμενου σε σχέση με την διαδικασία και τα κριτήρια επιλογής αλλά αφήνει ανέπαφη την διάταξη που ορίζει τις τυπικές προϋποθέσεις για την υποβολή υποψηφιότητας η οποία παραμένει αυτή της 15ετούς εκπαιδευτικής υπηρεσίας και συνεπώς παραμένει ο προσανατολισμός του νομοθέτη στην επιλογή έμπειρων εκπαιδευτικών.

Η 15ετής εκπαιδευτική προϋπηρεσία, ως προαπαιτούμενο προσόν για την υποβολή υποψηφιότητας, μειώνεται για πρώτη φορά στα 12 έτη με το Π.Δ. 398/1995. Από αυτά, τα 10 έτη θα πρέπει να έχουν υπηρετηθεί στην Δημοτική Εκπαίδευση για τους υποψηφίους του κλάδου των δασκάλων, στην Προσχολική Αγωγή για τον κλάδο των νηπιαγωγών και στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση για τους υποψηφίους της Μέσης Εκπαίδευσης των αντίστοιχων κλάδων ΠΕ01 μέχρι ΠΕ20. Για την επιλογή σε θέση Σχολικού Συμβούλου Ειδικής Αγωγής τίθενται επιπλέον ως προϋποθέσεις και η κατοχή του πτυχίου Ειδικής Αγωγής του Μαρασλείου Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης ή ισοτίμου με αυτό ενώ τα δύο τουλάχιστον έτη (από τα 10 έτη που πρέπει να έχει υπηρετήσει ο υποψήφιος σε μόνιμη θέση εκπαιδευτικού του ίδιου κλάδου) πρέπει να έχουν διανυθεί σε θέση ΣΜΕΑ ή σε θέσεις Σχολικών Συμβούλων Ειδικής Αγωγής.

Η μείωση της προαπαιτούμενης προϋπηρεσίας για την υποβολή αίτησης υποψηφιότητας σε συνδυασμό και με την παράλληλη μείωση της μοριοδότησης της - πέραν της ελάχιστης προαπαιτούμενης - προϋπηρεσίας των υποψηφίων⁴¹ φαίνεται να διευκολύνει την διεκδίκηση των θέσεων και από νεότερους υποψηφίους.

Το Π.Δ. 25/2002 είναι το επόμενο σημαντικό θεσμικό κείμενο με βάση το οποίο τροποποιείται η διαδικασία επιλογής των Σ.Σ. Στο άρθρο 9 του διατάγματος ορίζεται ότι υποψήφιοι για θέσεις Σχολικών Συμβούλων μπορούν να είναι εκπαιδευτικοί που έχουν 10ετή εκπαιδευτική υπηρεσία, από την οποία τα οκτώ έτη σε θέση μόνιμου εκπαιδευτικού και να έχουν ασκήσει διδακτικά καθήκοντα επί επτά τουλάχιστον έτη, σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συνεπώς περιορίζεται έτι περαιτέρω η απαιτούμενη εκπαιδευτική υπηρεσία στα δέκα έτη ενώ για πρώτη φορά γίνεται διάκριση

⁴¹ Όπως θα δούμε στο επόμενο κεφάλαιο τα πλέον των προαπαιτούμενων έτη υπηρεσίας (μέχρι τα 30) μοριοδοτούνται με 0,5 μόριο έκαστο και με 9 μόρια κατ' ανώτατο.

εκπαιδευτικής και διδακτικής υπηρεσίας και τίθεται ως προϋπόθεση συμμετοχής στην διαδικασία η ύπαρξη 7ετούς διδακτικής υπηρεσίας.

Με το διάταγμα αυτό φαίνεται να υποβαθμίζεται για πρώτη φορά η σημασία της αρχαιότητας ενώ η διάκριση της διδακτικής από την εκπαιδευτική υπηρεσία και η θέσπισή της ως προαπαιτούμενο προωθεί την σύνδεση εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης εφόσον διασφαλίζει σε κάποιο βαθμό την πρότερη παρουσία των υποψηφίων συμβούλων στην σχολική τάξη.

Ο νόμος επιλογής στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Ν. 3467/2006) που έφερε η κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας τροποποιεί δραματικά - σε σχέση με τον προηγούμενο - τις προϋποθέσεις για την κατάθεση αίτησης υποψηφιότητας σχολικού συμβούλου αφού ορίζει ως προϋπόθεση την 16ετή συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία και την 10ετή διδακτική υπηρεσία σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα στο άρθρο 7 ορίζεται ότι:

α) Υποψήφιοι για τις θέσεις σχολικών συμβούλων προ-σχολικής αγωγής και δημοτικής εκπαίδευσης μπορεί να είναι εκπαιδευτικοί των κλάδων νηπιαγωγών και δασκάλων, αντίστοιχα, με βαθμό Α', που έχουν 16ετή συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία και έχουν επί δέκα τουλάχιστον έτη ασκήσει διδακτικά καθήκοντα σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

β) Υποψήφιοι για τις θέσεις σχολικών συμβούλων ειδικής αγωγής μπορεί να είναι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του κλάδου δασκάλων, εκπαιδευτικοί του Π.Δ. 323/1993 (ΦΕΚ 139 Α') και εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των αντίστοιχων προς τα διδασκόμενα γνωστικά αντικείμενα κλάδων με βαθμό Α', που έχουν τυπικά προσόντα τοποθέτησης σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α.) ή τμήματα ένταξης, 16ετή συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία και επί οκτώ χρόνια τουλάχιστον έχουν ασκήσει διδακτικά καθήκοντα σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής.

γ) Υποψήφιοι για τις θέσεις σχολικών συμβούλων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να είναι εκπαιδευτικοί αντίστοιχων κλάδων ΠΕ01 μέχρι ΠΕ18 του άρθρου 14 του Ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167 Α') ή των κλάδων ΠΕ19 και ΠΕ20 του άρθρου 30 του Ν. 2009/1992 ή εκπαιδευτικοί των κλάδων ΠΕ06, ΠΕ08, ΠΕ11 και ΠΕ16 που ανήκουν οργανικά σε σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι υποψήφιοι πρέπει να έχουν βαθμό Α', 16ετή συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία και επί δέκα τουλάχιστον έτη να έχουν ασκήσει διδακτικά καθήκοντα σε σχολεία πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ο νόμος ενισχύει το στοιχείο της αρχαιότητας ως προαπαιτούμενο συμμετοχής στην διαδικασία και παράλληλα την σημασία της διδακτικής εμπειρίας των υποψηφίων.

Τελευταία νομοθετική παρέμβαση στις διαδικασίες επιλογής (και στις προϋποθέσεις κατάθεσης υποψηφιότητας) των Σ.Σ. ήταν αυτή του Ν. 3848/2010 της ΥΠΕΠΘ Α. Διαμαντοπούλου. Ο νόμος θέτει ως προϋποθέσεις κατάθεσης υποψηφιότητας σχολικού συμβούλου 12ετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση και διδακτική υπηρεσία τουλάχιστον δέκα (10) ετών. Ως επιπλέον προϋποθέσεις τίθενται για πρώτη φορά η κατοχή πιστοποιητικού καθοδηγητικής επάρκειας, το οποίο χορηγείται ύστερα από παρακολούθηση αντίστοιχου ειδικού προγράμματος στο Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης,⁴² και η κατοχή πιστοποιητικού γνώσεων και δεξιοτήτων στις Τ.Π.Ε. επιπέδου 1.

Η προσθήκη πρόσθετων προϋποθέσεων πέραν της προϋπηρεσίας (εκπαιδευτικής και διδακτικής) για την υποβολή αίτησης υποψηφιότητας κρίνεται θετική αν και θα έλεγε κανείς άτολμη. Οι δεξιότητες των ΤΠΕ σε ένα βασικό επίπεδο θα έπρεπε να αποτελούν ένα εκ των ων ουκ άνευ προσόν για θέσεις στελεχών αλλά ειδικά για τις θέσεις των σχολικών συμβούλων ίσως να ήταν απαραίτητη και η κατοχή του πιστοποιητικού γνώσης των ΤΠΕ επιπέδου 2 που αναφέρεται περισσότερο στην χρήση των νέων τεχνολογιών στην διδακτική πράξη, η καθοδήγηση της οποίας αποτελεί και την κύρια αρμοδιότητα των σχολικών συμβούλων.

5.3 Κριτήρια επιλογής

Η κρισιμότερη πρόβλεψη σε έναν νόμο επιλογής στελεχών, εν προκειμένω στην επιλογή των Σχολικών Συμβούλων, είναι η διαδικασία επιλογής που προτείνει καθώς και τα κριτήρια που θέτει βάσει των οποίων θα γίνουν οι εν λόγω επιλογές. Η αποτίμηση μάλιστα αυτών των κριτηρίων αποτελεί την κρισιμότερη ίσως παράμετρο που καθορίζει εν τέλει και την ίδια την επιλογή. Οι τροποποιήσεις συνεπώς στην διαδικασία, τα κριτήρια και την αποτίμησή τους αποκαλύπτουν σε μεγάλο βαθμό τις προθέσεις της πολιτείας για το «ποιον» Σχολικό Σύμβουλο επιθυμεί και παράλληλα καταδεικνύουν κάθε φορά την διάθεσή της να παρέμβει (ή όχι) αποφασιστικά και εκ των προτέρων στα αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας. Συνεπώς η διαχρονική μελέτη

⁴² Η προϋπόθεση δεν ισχύει στην πρώτη εφαρμογή του νόμου.

των κριτηρίων επιλογής και της αποτίμησής τους βρίσκεται στον πυρήνα της παρούσας εργασίας και αυτό θα είναι το περιεχόμενο του παρόντος κεφαλαίου.

Στην πρώτη εφαρμογή του θεσμού των Σχολικών Συμβούλων στο άρθρο 17 του Ν. 1304/1982 ορίζονται ως βασικά κριτήρια επιλογής των Σ.Σ. η «υπηρεσιακή κατάρτιση», η «κοινωνική προσφορά», το «αξιόλογο εκπαιδευτικό έργο» και η «δημοκρατική προσωπικότητα». Λαμβάνονται οπωσδήποτε υπόψη οι μεταπτυχιακές σπουδές, η αξιόλογη συγγραφική εργασία - ιδιαίτερα η ερευνητική, η γνώση ξένης γλώσσας και το δεύτερο σχετικό πτυχίο. Λαμβάνεται επίσης υπόψη η εκτίμηση της όλης συγκρότησης και προσωπικότητας του υποψηφίου μετά από προφορική συζήτηση με τα μέλη του Συμβουλίου επιλογής. Τέλος σημειώνεται ότι με απόφαση υπουργού μπορεί να περιληφθεί στα κριτήρια και η επιτυχής διαπραγμάτευση θέματος σχετικού με το έργο του Σ.Σ.

Τα κριτήρια επιλογής που προκρίνει ως κύρια ο συγκεκριμένος νόμος μπορεί να χαρακτηριστούν ως υποκειμενικά - αφού είναι αδύνατο να αποτιμηθούν αντικειμενικά, προσόντα όπως η «κοινωνική προσφορά» ή η «δημοκρατική προσωπικότητα». Τα προσόντα δε που αποδεικνύονται με την κατοχή των τίτλων σπουδών, τα οποία εκ των πραγμάτων θεωρούνται αντικειμενικά, λαμβάνονται υπόψη αλλά ως συμπληρωματικά. Σε κάθε περίπτωση όλα τα προβλεπόμενα κριτήρια δεν μοριοδοτούνται αναλυτικά με αξιολογικές μονάδες και άρα συλλήβδην θεωρούνται ως μη μετρήσιμα. Οι διαπιστώσεις αυτές οδηγούν στο εύλογο συμπέρασμα ότι με αυτά τα δεδομένα δεν ήταν δυνατόν να εξασφαλιστεί ούτε ο ελάχιστος βαθμός αντικειμενικότητας στην διαδικασία επιλογής και γι' αυτόν τον λόγο άλλωστε χαρακτηρίστηκε διαβλητή από όλες τις εκπαιδευτικές συνδικαλιστικές παρατάξεις, που υποστήριξαν ότι σε αυτήν κυριάρχησαν ο κομματισμός και η ευνοιοκρατία (ΔΒ 945/1984).

Ο Ν. 1966/1991 της Ν.Δ. τροποποίησε τα κριτήρια διακρίνοντάς τα σε τρεις κατηγορίες ενώ παράλληλα μοριοδότησε το καθένα αναλυτικά, με την μέγιστη δυνατή μοριοδότηση να φτάνει τις 100 μονάδες (50 μονάδες για την πρώτη κατηγορία και από 25 μονάδες για τις άλλες δύο). Τα κριτήρια ανά κατηγορία με την αναλυτική τους μοριοδότηση είναι τα εξής:

Α. Επιστημονική – παιδαγωγική συγκρότηση (έως 50 μονάδες).

Η πρώτη κατηγορία κριτηρίων συνίσταται σε δύο υποκατηγορίες: *σπουδές* (έως 40 μονάδες) και *συγγραφικό έργο* (έως 10 μονάδες).

Β. Υπηρεσιακή κατάρτιση και διδακτική εμπειρία (έως 25 μ.).

Οι κατ' ανώτατο 25 μονάδες της κατηγορίας αναλύονται ως εξής:

- ✓ 1,5 μονάδες, πέραν των απαιτούμενων για την υποβολή υποψηφιότητας, για κάθε έτος εκπαιδευτικής υπηρεσίας και μέχρι 18 μονάδες συνολικά,
- ✓ 1 αξιολογική μονάδα για κάθε έτος διδακτικής εμπειρίας σε σχολές εκπαίδευσης, μετεκπαίδευσης και επιμόρφωσης και μέχρι 4 μονάδες συνολικά,
- ✓ 1 α.μ. μονάδα για κάθε έτος καθοδηγητικού ή διευθυντικού έργου και μέχρι 6 μονάδες συνολικά.

Γ. Γενική συγκρότηση του υποψηφίου (έως 25 μ.).

Η γενική συγκρότηση διαπιστώνεται από το αρμόδιο υπηρεσιακό συμβούλιο με βάση το βιογραφικό σημείωμα και την προσωπική συνέντευξη του υποψηφίου η οποία αναφέρεται σε επιστημονικά, παιδαγωγικά ή σχετικά με την οργάνωση της εκπαίδευσης και το έργο του σχολικού συμβούλου θέματα.

Η υιοθέτηση συγκεκριμένων κριτηρίων με τον Ν. 1966/1991, που γίνεται για πρώτη φορά για την επιλογή των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης, κρίνεται ως θετική συμβολή προς τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος (βλ. και Σαΐτης, 1997: 114-115). Η επιμέτρηση μάλιστα συγκεκριμένων αξιολογικών μονάδων για κάθε κριτήριο καθιστά την επιλογή περισσότερο αντικειμενική ειδικά αν την συγκρίνει κανείς με την μέχρι τότε υφιστάμενη διαδικασία.

Από την άλλη μεριά, το μεγάλο ποσοστό (25% επί του συνόλου των μορίων) που καταλαμβάνει η γενική συγκρότηση, η οποία κρίνεται από την συνέντευξη των υποψηφίων, αφήνει μεγάλα περιθώρια για μεροληπτικές κρίσεις. Αν μάλιστα σε αυτό το ποσοστό προστεθούν και το 10 μόρια (κατ' ανώτατο) με τα οποία αξιολογείται κατά την κρίση του συμβουλίου το συγγραφικό έργο τότε η υποκειμενική βαθμολογία μπορεί να φτάσει στο 35% της συνολικής βαθμολογίας των υποψηφίων, ποσοστό που ασφαλώς αφήνει μεγάλα περιθώρια για διολίσθηση από την αντικειμενικότητα.

Το Π.Δ. 398/1995 είναι το επόμενο σημαντικό νομοθέτημα με το οποίο επανακαθορίζονται τα κριτήρια και η επιμέτρηση αξιολογικών μονάδων σε αυτά. Με το διάταγμα επιμερίζονται τα κριτήρια και πάλι σε τρεις κατηγορίες, διατηρούνται οι δύο πρώτες κατηγορίες κριτηρίων - όπως προβλέπονταν από το Ν. 1966/1991 - αλλά διαφοροποιείται η μοριοδότησή τους ενώ δημιουργείται μια νέα κατηγορία κριτηρίων αυτή της «Ικανότητας άσκησης διοικητικών καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου - κοινωνική δραστηριότητα», σε αντικατάσταση της αντίστοιχης «Γενικής συγκρότησης του υποψηφίου» του προηγούμενου νόμου.

Το σύνολο των μοριοδοτούμενων κριτηρίων αποτιμάται και πάλι σε εκατό (100) μονάδες. Πιο αναλυτικά, στην πρώτη κατηγορία κριτηρίων «Επιστημονική -

παιδαγωγική κατάρτιση και συγκρότηση» ο ανώτατος αριθμός μονάδων που μπορεί να συγκεντρώσει κάποιος υποψήφιος είναι οι σαράντα (40). Η κατηγορία «Υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία» δίνει μέγιστη μοριοδότηση 25 μονάδες και η «Ικανότητα άσκησης διοικητικών καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου - κοινωνική δραστηριότητα» αποτιμάται κατ' ανώτατο με 35 α.μ.

Νέο στοιχείο του ΠΔ 398/1995 αποτελεί η διάκριση των μοριοδοτούμενων και των συνεκτιμώμενων κριτηρίων για την κάθε κατηγορία. Κι αν για την πρώτη κατηγορία τα συνεκτιμώμενα κριτήρια είναι αντικειμενικά μετρήσιμα, δεν ισχύει το ίδιο για τη δεύτερη κατηγορία όπου τα κριτήρια που συνεκτιμώνται από το Συμβούλιο Επιλογής είναι: «η γνώση των εκπαιδευτικών προβλημάτων», «η ικανότητα χρήσης των γνώσεων», «το εκπαιδευτικό έργο και οι πρωτοβουλίες σε σχέση μ' αυτό» και «η ικανότητα αντιμετώπισης εκπαιδευτικών θεμάτων». Το μέγιστο άθροισμα μονάδων από τα συνεκτιμώμενα κριτήρια για την δεύτερη κατηγορία κριτηρίων ανέρχεται σε 9 μονάδες, σε σύνολο 25. Αντίστοιχα για την τρίτη κατηγορία ως συνεκτιμώμενα κριτήρια ορίζονται τα εξής: «ικανότητα συνεργασίας με τον σύλλογο διδασκόντων, τους μαθητές και το σύλλογο γονέων», «η αποδοτικότητα στο εκπαιδευτικό και διοικητικό έργο, η ανάληψη πρωτοβουλιών και η λήψη αποφάσεων», «η ικανότητα οργάνωσης του σχολικού χώρου ώστε το σχολείο να γίνεται μονάδα επιμόρφωσης», «η εκλογή σε ΔΣ επιστημονικών ενώσεων» και «η οργάνωση κοινωνικών και πολιτιστικών εκδηλώσεων ώστε το σχολείο να συνδέεται με την κοινωνία». Το μέγιστο άθροισμα μονάδων από τα συνεκτιμώμενα κριτήρια για την τρίτη κατηγορία κριτηρίων ανέρχεται σε 13, σε σύνολο 35 μονάδων.

Μετά την κατάρτιση του πίνακα δεκτών υποψηφίων και την επιμέτρηση των μοριοδοτούμενων στοιχείων των υποψηφίων από το αρμόδιο συμβούλιο επιλογής ακολουθεί ορισμός εξωτερικών εισηγητών για τον κάθε υποψήφιο. Ως τέτοιοι ορίζονται i) εκπαιδευτικοί με αναγνωρισμένο επιστημονικό κύρος οι οποίοι καλούνται να συντάξουν εισηγητική έκθεση για τον κάθε υποψήφιο με βάση το βιογραφικό του και τα στοιχεία που το συνοδεύουν και ii) επιστήμονες αναγνωρισμένου κύρους για την εκτίμηση του συγγραφικού τους έργου. Ακολουθεί κοινοποίηση στους υποψηφίους των εισηγήσεων και της εκτίμησης του συγγραφικού τους έργου καθώς και του συνόλου των αξιολογικών μονάδων που συγκεντρώνουν. Η διαδικασία επιλογής ολοκληρώνεται με την κλήση των υποψηφίων σε προφορική συνέντευξη κατά την οποία το συμβούλιο αξιολογεί την όλη συγκρότηση και την προσωπικότητα του κάθε υποψηφίου.

Το Π.Δ. 398/1995 διαφοροποιεί σε σύγκριση με τον προηγούμενο νόμο την μοριοδότηση επιμέρους κριτηρίων (παράδειγμα: διδακτορικό 8 μονάδες έναντι 30) η ουσιώδης διαφορά του όμως με τον Ν. 1966/1991 είναι ο διαχωρισμός των κριτηρίων σε μοριοδοτούμενα και συνεκτιμώμενα και η λεπτομερής περιγραφή τους η οποία φαίνεται να αποτελεί μια προσπάθεια του νομοθέτη να παρουσιαστεί η εικόνα της αντικειμενικοποίησης των υποκειμενικών κριτηρίων (Κελεσίδης, 2018: 86). Στην πραγματικότητα όμως το διάταγμα διατηρεί την βαρύτητα των μη μετρήσιμων κριτηρίων στο ίδιο ποσοστό με τον προγενέστερο νόμο (35% επί του συνόλου) και επιπρόσθετα χρησιμοποιεί τη συνέντευξη (που δεν μοριοδοτείται σε συγκεκριμένη κλίμακα) για να καθορίσει την επιλογή μέσα από την αποτίμηση των συνεκτιμώμενων κριτηρίων των υποψηφίων. Συνολικά φαίνεται ότι πρόκειται για ένα σκόπιμα περίπλοκο νομοθέτημα που συσκότιζε την διαδικασία και προς αυτόν τον ισχυρισμό συντείνουν και οι απόψεις των αιρετών εκπροσώπων των εκπαιδευτικών για τις επιλογές του 1998 που έγιναν με βάση το Π.Δ. 398/1995. Ενδεικτικά ο αιρετός του ΚΥΣΠΕ Η. Νόνας υποστήριξε ότι «[...] το νομοθέτημα ήταν γεμάτο ασάφειες και για να λειτουργήσει το συμβούλιο χρειάστηκε πολλές φορές η συνδρομή της νομικής υπηρεσίας του υπουργείου» (Δ.Β. 1094/1998: 59).

Η επόμενη παρέμβαση στα κριτήρια αξιολόγησης για την επιλογή των Σχολικών Συμβούλων επέρχεται με το Π.Δ. 25/2002 που νομοθετείται πάλι από κυβέρνηση ΠΑΣΟΚ. Τα γενικά κριτήρια επιλογής στελεχών διακρίνονται σε α) Μοριοδοτούμενα, β) Κριτήρια από δύο αξιολογικές εκθέσεις και γ) Συνεκτιμώμενα, η μοριοδότηση των οποίων εξειδικεύεται ως εξής:

Α. Μοριοδοτούμενα κριτήρια

- Επιστημονική – Παιδαγωγική κατάρτιση και συγκρότηση (αθροίζονται οι κατά τίτλο α.μ. οι οποίες υπολογίζονται κατά προσέγγιση σε 22,5 κατ' ανώτατο)
- Υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία (μέχρι 11,5 α.μ.)
- Άσκηση καθοδηγητικού έργου και διοικητικών καθηκόντων (μέχρι 6 μονάδες).

Β. Κριτήρια από δύο αξιολογικές εκθέσεις (μέχρι 50 μονάδες) που συντάσσουν οι αμέσως προϊστάμενοι των υποψηφίων στην ιεραρχία, ανάλογα με τη θέση που κατέχει ο κάθε υποψήφιος.

Γ. Συνεκτιμώμενα κριτήρια από το Συμβούλιο Επιλογής

- Αυτόνομο συγγραφικό ερευνητικό έργο (μέχρι 6 μονάδες)
- Άλλα στοιχεία που προκύπτουν από την συνέντευξη (μέχρι 20 μονάδες).

Με το Π.Δ. 25/2002 θεσπίζεται ένα καινοφανές κριτήριο επιλογής, σε σχέση με τους προγενέστερους νόμους, το οποίο μάλιστα θα εμφανίζεται σε όλους τους μεταγενέστερους σχετικούς νόμους, πλην όμως το κριτήριο αυτό δεν θα εφαρμοστεί και δεν θα ληφθεί υπόψη σε καμία από τις επόμενες διενεργηθείσες επιλογές των σχολικών συμβούλων. Πρόκειται για τις *αξιολογικές εκθέσεις* των υποψηφίων, που συντάσσονται από τα αμέσως ανώτερα των σχολικών συμβούλων στελέχη, οι οποίες θα προέκυπταν από την (επιδιωκόμενη εκ μέρους της πολιτείας) εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Ένα πρώτο στοιχείο κριτικής που μπορεί να διατυπώσει κανείς είναι μια ασάφεια του διατάγματος ως προς τον ακριβή προσδιορισμό των μορίων που μπορεί να συγκεντρώσουν οι υποψήφιοι στην κατηγορία *Επιστημονική – παιδαγωγική κατάρτιση και συγκρότηση* όπου αθροίζονται χωρίς μέγιστο περιορισμό οι κατά τίτλο αναλογούσες αξιολογικές μονάδες. Αυτήν την ασάφεια στηλίτευσαν και οι εκπαιδευτικοί μέσω των εκπροσώπων τους. Σχετικά ο αιρετός του ΚΥΣΠΕ Γ. Γούσης χαρακτήρισε το Π.Δ. 25/2002 ως «[...]κακέκτυπο του προηγούμενου αφού ό,τι ασάφειες είχε και ό,τι προβλήματα παρουσιάστηκαν με την εφαρμογή του Π.Δ. 398/1995, τα ίδια ακριβώς διαπιστώθηκαν και στην εφαρμογή του Π.Δ. 25/2002» (Δ.Β. 1116/2002: 57).

Με βάση τη δική μας εκτίμηση πάντως, υπολογίζοντας ότι κατ' ανώτατο τα μόρια από τους τίτλους σπουδών των υποψηφίων μπορεί να φτάσουν κατά προσέγγιση τα 22,5 και μην λαμβάνοντας υπόψη τα μόρια από τις αξιολογικές εκθέσεις που δεν προσμετρήθηκαν κατά την πρώτη (και τελευταία) εφαρμογή του νόμου (50 α.μ.), διαπιστώνουμε ότι το μέγιστο σύνολο μορίων που μπορεί να συγκεντρώσει ένας υποψήφιος είναι τα 66. Από αυτά τα 20 (κατ' ανώτατο) προέρχονται από την προφορική συνέντευξη. Συνεπώς διαπιστώνουμε ότι το ποσοστό των μη μετρήσιμων κριτηρίων μπορεί να φτάσει στο 30% του συνόλου των μορίων. Το ποσοστό αυτό είναι ελαφρώς μειωμένο σε σχέση με το 35% των προηγούμενων νόμων αλλά και πάλι αφήνει μεγάλα περιθώρια για υποκειμενικές κρίσεις.

Τέλος, είναι ουσιώδες να υπογραμμιστεί, σε σχέση με το Π.Δ. 25/2002, πως για πρώτη φορά σε σχετικό νομοθέτημα γίνεται μια αναλυτική διατύπωση των στοιχείων που συνεκτιμώνται κατά την διαδικασία της συνέντευξης των υποψηφίων χωρίς πάντως αυτή να την καθιστά αυτομάτως και περισσότερο μετρήσιμη και αντικειμενική.

Με κυβέρνηση ΝΔ το θεσμικό πλαίσιο επιλογής των Σχολικών Συμβούλων τροποποιείται εκ νέου με τον Ν. 3467/2006. Τα κριτήρια επιλογής αποτιμώνται συνο-

λικά με εκατό (100) αξιολογικές μονάδες και διακρίνονται σε τέσσερις κατηγορίες ως εξής:

- α) Υπηρεσιακή κατάσταση - Διδακτική εμπειρία (έως 10 αξιολογικές μον.).
- β) Επιστημονική – Παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση (έως 26 α.μ.).
- γ) Προσωπικότητα και γενική συγκρότηση του υποψηφίου, όπως αποτιμάται κατά την προφορική συνέντευξη ενώπιον του αρμόδιου συμβουλίου επιλογής (έως 20 α.μ.).
- δ) Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου όπως αυτό συνάγεται από τις αξιολογικές εκθέσεις του υποψηφίου (έως 44 α.μ.).

Στην πρώτη εφαρμογή του νόμου ορίζεται, κατά παρέκκλιση και μέχρι να ολοκληρωθούν οι διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, ότι αντί των μονάδων των αξιολογικών εκθέσεων καθιερώνεται γραπτή δοκιμασία τύπου ΑΣΕΠ με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής στη διδακτική μεθοδολογία και παιδαγωγική η οποία αποτιμάται κατ' ανώτατο με 4 α.μ.⁴³ Η γραπτή δοκιμασία των υποψηφίων είναι μια καινοτομία στην διαδικασία επιλογής των σχολικών συμβούλων η οποία ενδεχομένως να μπορούσε να δώσει υπό προϋποθέσεις μια αξιόπιστη απάντηση στο ακανθώδες διαχρονικά ζητούμενο (;) της αντικειμενικότητας της διαδικασίας.

Εφόσον πάντως κατά την πρώτη εφαρμογή του νόμου οι 44 μονάδες των αξιολογικών εκθέσεων αντικαθίστανται από τις 4 της γραπτής δοκιμασίας, η μέγιστη συνολική αποτίμηση των κριτηρίων αποτιμάται με 60 αξιολογικές μονάδες. Από αυτές οι 20 προέρχονται από την συνέντευξη που ως γνωστόν ενέχει το στοιχείο της υποκειμενικότητας και συνεπώς το ποσοστό των μη αντικειμενικών κριτηρίων φτάνει σε ποσοστό το 33% που είναι ελαφρώς αυξημένο σε σύγκριση με το αντίστοιχο του προηγούμενου σχετικού νόμου και συνεπώς δεν φαίνεται να επέρχεται κάποια ουσιαστική πρόοδος στο ζήτημα του περιορισμού του βαθμού της υποκειμενικότητας των επιλογών.

Τελευταίο θεσμικό κείμενο που αναφέρεται στα κριτήρια και την διαδικασία επιλογής του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου υπήρξε αυτό του Ν. 3848/2010 με βάση το οποίο διενεργήθηκαν οι τελευταίες ιστορικά επιλογές Σχολικών Συμβούλων το 2011. Σύμφωνα με αυτό τα κριτήρια επιλογής και η αποτίμησή τους κατανέμονται σε τρεις κατηγορίες ως εξής:

⁴³ Επιτυχόντες στην γραπτή δοκιμασία θεωρούνται οι υποψήφιοι που έχουν συγκεντρώσει τουλάχιστον 60 μονάδες με άριστα τις 100 και οι επιπλέον των 60 μονάδες πολλαπλασιάζονται με συντελεστή 0,1 (4 μονάδες το άριστα).

Α. Γνώση του αντικειμένου του προς άσκηση έργου (έως 38 αξιολογικές μονάδες).

A1. Επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση (μέχρι 26 α.μ.)

A2. Υπηρεσιακή κατάσταση – καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία (έως 12 α.μ.).

Β. Προσωπικότητα – γενική συγκρότηση, όπως αξιολογείται από προφορική συνέντευξη⁴⁴ ενώπιον του συμβουλίου επιλογής η οποία και καταγράφεται για λόγους διασφάλισης της διαφάνειας (έως 15 α.μ.).

Γ. Συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο, όπως αποτιμάται από τις *αξιολογικές εκθέσεις* (έως 12 α.μ.).⁴⁵

Οι κατηγορίες κριτηρίων του συγκεκριμένου νόμου ομοιάζουν κατά πολύ με αυτές του προηγούμενου με τις διαφορές να εντοπίζονται στην αυξομείωση της μοριοδότησης των επιμέρους κριτηρίων. Εφόσον κατά την πρώτη (και τελευταία) εφαρμογή του νόμου δεν ελήφθησαν υπόψη οι μονάδες από τις αξιολογικές εκθέσεις προκύπτει ότι το ανώτατο όριο μονάδων που μπορεί να συγκεντρώσει ένας υποψήφιος είναι οι 53. Από αυτές ως μη μετρήσιμες μπορεί να χαρακτηριστούν οι 15 μονάδες που προέρχονται από την συνέντευξη των υποψηφίων. Συνεπώς το ποσοστό των μη αντικειμενικών κριτηρίων επί του συνόλου ανέρχεται στο 28% περίπου που είναι και το μικρότερο ιστορικά.

Το παραπάνω ποσοστό ενδεχομένως να αντικατοπτρίζει την προσπάθεια που καταβάλλεται με την ψήφιση του συγκεκριμένου νόμου ώστε να καταστεί η διαδικασία επιλογής των σχολικών συμβούλων περισσότερο αντικειμενική. Σε αυτό – και είναι ίσως το σημαντικότερο στοιχείο του Ν.3848/2010 – συνηγορεί και ο λεπτομερής καθορισμός της διαδικασίας της συνέντευξης η οποία δεν πραγματοποιείται αδόμητα όπως γινόταν μέχρι τότε αλλά επί συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης, την οποία καλείται να αναπτύξει και να υποστηρίξει ο υποψήφιος αλλά και επί της έκθεσης αυτοαξιολόγησης και προγραμματισμού του έργου του (σε περίπτωση επιλογής του) που είχε καταθέσει σε υπόμνημα με τον φάκελο υποψηφιότητας. Επιπρόσθετα προβλέπεται από τον νόμο η μαγνητοφώνηση της συνέντευξης σε μια προσπάθεια να προστα-

⁴⁴ Με την συνέντευξη εκτιμώνται η προσωπικότητα, η επαγγελματική ανάπτυξη και οι ικανότητες του υποψηφίου όπως συνάγονται από την ανάπτυξη μελέτης περίπτωσης από τράπεζα θεμάτων, από τα μη μοριοδοτούμενα στοιχεία του φακέλου του αλλά και από το υπόμνημα που κατέθεσε το οποίο περιλαμβάνει έκθεση αυτοαξιολόγησης και προγραμματισμό του έργου του σε περίπτωση επιλογής του.

⁴⁵ Κατά την πρώτη εφαρμογή του νόμου οι μονάδες από τις *αξιολογικές εκθέσεις* δεν λαμβάνονται υπόψη.

τευθεί περαιτέρω η αντικειμενικότητα αλλά και να διασφαλιστεί η διαφάνεια της διαδικασίας.

Ο τελευταίος νόμος για την επιλογή των σχολικών συμβούλων, με το πλαίσιο κριτηρίων που καθιέρωσε, αποτέλεσε ίσως την πρώτη σοβαρή προσπάθεια της πολιτείας να υπερβεί τις μικροκομματικές σκοπιμότητες στην διαδικασία επιλογής των καθοδηγητικών στελεχών της εκπαίδευσης. Παρότι το πρόσημο της αποτίμησής του μάλλον γέρνει προς το θετικό δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να εξιδανικευτεί καθώς δεν είναι δυνατό να παραβλεφθούν τόσο το ακόμα σχετικά υψηλό ποσοστό της αξιολογικής βαρύτητας της συνέντευξης σε σχέση με τα απολύτως αντικειμενικά μετρήσιμα κριτήρια όσο και το γεγονός ότι παρόλη την προσπάθεια να αντικειμενικοποιηθεί η διαδικασία της συνέντευξης η αξιολόγησή της δεν παύει να αποτελεί μια κατά βάση «ποιοτική» - και συνεπώς εκτιμήσιμη - και όχι απολύτως μετρήσιμη υπόθεση. Σε αυτό πλαίσιο άλλωστε εδράστηκαν και οι αντιδράσεις των συνδικαλιστικών εκπροσώπων που επρόσκειντο στην αντιπολίτευση όπως ενδεικτικά αυτή του αιρετού του ΚΥΣΠΕ Β. Παληγιάννη ο οποίος σχολιάζοντας τις επιλογές του 2011 που έγιναν με βάση τον Ν. 3848/2010 υποστήριξε ότι «[...] θριάμβευσε ο κομματισμός σε βάρος της αξιοκρατίας [...] αφού οι έχοντες πολλά μόρια και μη ανήκοντες στον πράσινο χώρο καταποντίστηκαν στη συνέντευξη ενώ οι ανήκοντες αρίστευσαν» (Δ.Β. 1158/2011: 102).

6^ο Κεφάλαιο: Συγκεντρωτική συγκριτική ανάλυση

Όπως φάνηκε από την πολιτικο-ιστορική εξέλιξη του θεσμικού πλαισίου (βλ. κεφ. 4) και την συγκριτική παράθεση των νομοθετικών κειμένων (βλ. κεφ. 5) στην βάση των οποίων έγιναν οι κρίσεις και επιλογές των σχολικών συμβούλων καθ' όλη την διάρκεια λειτουργίας του θεσμού, καταγράφηκαν συνολικά έντεκα (11) συναφή νομικά κείμενα⁴⁶ τα οποία νομοθετήθηκαν στις πέντε περιόδους διακυβέρνησης της χώρας από τα δύο παραδοσιακά κόμματα που ήλεγχαν την πολιτική ζωή του τόπου κατά το επισκοπούμενο διάστημα. Από αυτά, τα έξι (6) αφορούν συνολικά στα συστήματα (κριτήρια-διαδικασία) επιλογής σχολικών συμβούλων ενώ τα άλλα πέντε (5) αναφέρονται μόνο στην συγκρότηση και σύνθεση των αρμόδιων συμβουλίων επιλογής και τα οποία επισημαίνονται στον πίνακα που ακολουθεί σε γκρι φόντο.

Αυτή η ιστορική εξέλιξη της νομοθεσίας, που όρισε τις διαδικασίες επιλογής των σχολικών συμβούλων κατά καιρούς, φαίνεται συνοπτικά στον παρακάτω πίνακα αντιστοιχισμένη με το πολιτικό κόμμα που βρισκόταν στην εξουσία και συνεπώς ήταν υπεύθυνο για την ψήφιση και εφαρμογή του κάθε νομοθετήματος:

Πίνακας 1. Νομοθεσία επιλογής σχολικών συμβούλων

N. 1304/ 1982	ΠΔ 277/ 1984	N. 1566/ 1985	N. 1966/ 1991	N. 2266/ 1994	ΠΔ 398/ 1995	N. 2817/ 2000	N. 2986/ 2002	ΠΔ 25/ 2002	N. 3467/ 2006	N.3848/ 2010
ΠΑΣΟΚ			ΝΔ	ΠΑΣΟΚ					ΝΔ	ΠΑΣΟΚ

✓ Για την διενέργεια των επιλογών των σχολικών συμβούλων συγκροτούνται ειδικά συμβούλια⁴⁷, η συγκρότηση και η σύνθεση των οποίων κατά κανόνα προβλέπεται σε συγκεκριμένο άρθρο του αντίστοιχου νόμου ή προεδρικού διατάγματος που καθορίζει συνολικά το πλαίσιο των προϋποθέσεων, των κριτηρίων και την διαδικασία επιλογής αλλά είναι δυνατό να περιέχεται και σε άλλον, συνηθέστερα προγενέστερο της επιλο-

⁴⁶ Εκτός από τα βασικά νομοθετήματα υπήρξαν επιπλέον και δύο ακόμα που σχετίζονται με τις επιλογές των σχολικών συμβούλων τα οποία όμως δεν θα περιληφθούν στην σύγκριση. Πρόκειται για το ΠΔ 2/1988 το οποίο προέβλεπε απλώς την επανάκριση και επιλογή των ήδη υπηρετούντων σχολικών συμβούλων και το ΠΔ 140/1998 το οποίο ψηφίστηκε αλλά δεν εφαρμόστηκε ποτέ. Στο συγκεκριμένο προεδρικό διάταγμα, πριν από την κρίση των συμβουλίων επιλογής προβλέπονταν η σύνταξη εκθέσεων αξιολόγησης των υποψηφίων ΣΣ από τριμελείς επιτροπές μονίμων αξιολογητών.

⁴⁷ Ο πληθυντικός διότι προβλέπονται διαφορετικά συμβούλια (με διαφοροποιημένη σύνθεση) για την επιλογή των ΣΣ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας (γενικής και επαγγελματικής) εκπαίδευσης αντίστοιχα. «Ειδικά» διότι οι επιλογές αυτές δεν άπτονται των αρμοδιοτήτων των δεδομένων κεντρικών υπηρεσιακών συμβουλίων (ΚΥΣΠΕ ή ΚΥΣΔΕ) ή των αντίστοιχων περιφερειακών (ΠΥΣΠΕ ή ΠΥΣΔΕ).

γής, νόμο. Από τις έξι περιπτώσεις νομοθετημάτων που καθόριζαν τα κριτήρια και την διαδικασία επιλογής, στις τρεις περιλαμβάνονταν στους σχετικούς νόμους και η πρόβλεψη συγκρότησης των συμβουλίων επιλογής και ο ορισμός της σύνθεσης αυτών (Ν. 1304/1982, Ν. 3467/2006 και Ν. 3848/2010). Σε δύο περιπτώσεις η συγκρότηση και σύνθεση των αρμόδιων συμβουλίων περιλαμβάνεται σε διαφορετικά από τον νόμο της επιλογής νομοθετικά κείμενα και αυτά είναι ο Ν. 2266/1994 που προηγήθηκε των επιλογών που έγιναν με βάση το ΠΔ 398/1995 και ο νόμος 2817/2000 που προηγήθηκε των επιλογών που έγιναν βάσει του ΠΔ 25/2002, ενώ σε μία περίπτωση, αυτή των επιλογών με βάση τον Ν. 1966/1991, η συγκρότηση και σύνθεση των συμβουλίων δεν άλλαξε σε σχέση με τις προηγούμενες επιλογές. Τα υπόλοιπα νομοθετικά κείμενα που αφορούν στα συμβούλια επιλογής (ΠΔ 277/1984, Ν. 1566/1985 και 2986/2002) επέφεραν μικρές τροποποιήσεις κυρίως ως προς την σύνθεση αυτών σε σχέση με την ισχύουσα από προγενέστερα νομοθετήματα.

Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνονται συνοπτικά τα σχετικά νομοθετήματα που αναφέρονται στην συγκρότηση, σύνθεση και λειτουργία των Συμβουλίων Επιλογής των Σχολικών Συμβούλων σε αντιστοίχιση με τον πολιτικό σχηματισμό που βρίσκονταν στην εξουσία και τον αρμόδιο υπουργό παιδείας.

Πίνακας 2. Νομοθετήματα συγκρότησης συμβουλίων επιλογής Σ.Σ.

Ν. 1304/ 1982	ΠΔ 277/ 1984	Ν. 1566/ 1985	Ν. 2266/ 1994	Ν. 2817/ 2000	Ν. 2986/ 2002	Ν. 3467/ 2006	Ν.3848/ 2010
ΠΑΣΟΚ	ΠΑΣΟΚ	ΠΑΣΟΚ	ΠΑΣΟΚ	ΠΑΣΟΚ	ΠΑΣΟΚ	ΝΔ	ΠΑΣΟΚ
Απόστολος νης		Κακλαμά-	Γεώργιος Πα-	Γεράσιμος Αρ-	Πέτρος Ευ-	Μαριέττα Γ-	Άννα Διαμαντο-
		νης	πανδρέου	σένης	θυμίου	Γιαννάκου	πούλου

Διαπιστώνουμε ότι η συγκρότηση των σχετικών συμβουλίων αποτελεί νομοθετικό μέλημα των κυβερνήσεων ΠΑΣΟΚ σε επτά (7) περιπτώσεις. Ο ίδιος υπουργός (Κακλαμάνης) φαίνεται να τροποποιεί μάλιστα δύο φορές την σύνθεση του συμβουλίου κατά την δεκαετία του 1980 ενώ η αλλαγή υπουργού παιδείας (Ευθυμίου αντί Αρσένη) με το ίδιο κόμμα στην κυβέρνηση φέρνει αλλαγή και στην σύνθεση των συμβουλίων (Ν. 2986/2002 αντί Ν. 2817/2000).

Σχετική νομοθετική παρέμβαση με πρωτοβουλία κυβέρνησης ΝΔ αποτελεί μόνον ο Ν. 3467/2006 ενώ προκαλεί εντύπωση το γεγονός ότι στην πρώτη διακυβέρνησή της η ΝΔ, κι ενώ με τον Ν. 1966/1991 τροποποίησε τα κριτήρια και την διαδικασία επιλογής που ίσχυαν από το 1982, δεν τροποποίησε αντίστοιχα και την σύνθε-

ση των συμβουλίων επιλογής των σχολικών συμβούλων, είτε θεωρώντας έγκυρη την προϋπάρχουσα σύνθεση, είτε αφήνοντας σκοπίμως ασαφή τα κριτήρια και την διαδικασία συγκρότησης (Σαΐτης, 2005: 225) με αποτέλεσμα η σύνθεση να αφήνεται στις κυβερνητικές διαθέσεις (Μάτουλας, 1991: 417).

Διαχρονικά η σύνθεση των συμβουλίων επιλογής που αφορούσαν στις επιλογές των σχολικών συμβούλων, κατά νόμο ή προεδρικό διάταγμα, φαίνεται αναλυτικά στον πίνακα 3. Από την μελέτη των δεδομένων του πίνακα διαπιστώνουμε ότι ο αριθμός των μελών των συμβουλίων είναι συνηθέστερα επτά (7) ενώ σε τρεις περιπτώσεις τα συμβούλια που ορίστηκαν ήταν οκταμελή.

Πίνακας 3. Σύνθεση Συμβουλίων επιλογής σχολικών συμβούλων

N. 1304/ 1982	ΠΔ 277/ 1984	N. 1566/ 1985	N. 2266/ 1994	N. 2817/ 2000	N. 2986/ 2002	N. 3467/ 2006	N.3848/ 2010
Δικαστικός	Δικαστικός	Δικαστικός	Πρόεδρος ή ένας αντιπρόεδρος του Π.Ι. ή καθηγητής ΠΤΔΕ	Μέλος ΔΕΠ ΑΕΙ	Μέλος ΔΕΠ ΑΕΙ	Μέλος ΔΕΠ ΑΕΙ	Πρόεδρος ΠΤΔΕ (εν ενεργεία ή πρώην)
Καθηγητής ΑΕΙ	Καθηγητής ΑΕΙ	Καθηγητής ΑΕΙ	Καθηγητής ή αναπληρωτής καθηγητής ΠΤΔΕ	Μέλος ΔΕΠ ΑΕΙ	Μέλος ΔΕΠ ΑΕΙ	Μέλος ΔΕΠ ΑΕΙ	Καθηγητής ή αναπληρωτής καθηγητής ΠΤΔΕ
Καθηγητής ΑΕΙ	Καθηγητής ΑΕΙ	Καθηγητής ΑΕΙ	Σύμβουλος ή μόνιμος πάρεδρος του Π.Ι.	Σύμβουλος ή μόνιμος πάρεδρος του Π.Ι.	Σύμβουλος ή μόνιμος πάρεδρος του Π.Ι.	Μέλος ΔΕΠ ΑΕΙ	Καθηγητής ή αναπληρωτής καθηγητής ΠΤΔΕ
Καθηγητής ΑΕΙ	Καθηγητής ΑΕΙ	Καθηγητής ΑΕΙ	Σύμβουλος ή μόνιμος πάρεδρος του Π.Ι.	Σχολικός Σύμβουλος	Σύμβουλος ή μόνιμος πάρεδρος του Π.Ι.	Σύμβουλος ή μόνιμος πάρεδρος του Π.Ι.	Σύμβουλος ή μόνιμος πάρεδρος του Π.Ι.
Καθηγητής ΑΕΙ	Καθηγητής ΑΕΙ	Καθηγητής ΑΕΙ	Αιρετός εκπρόσωπος των εκπαιδευτικών	Αιρετός εκπρόσωπος των εκπαιδευτικών	Σχολικός Σύμβουλος	Σχολικός Σύμβουλος	Σύμβουλος ή μόνιμος πάρεδρος του Π.Ι.
Καθηγητής ΑΕΙ	Καθηγητής ΑΕΙ	Καθηγητής ΑΕΙ	Αιρετός εκπρόσωπος των εκπαιδευτικών	Αιρετός εκπρόσωπος των εκπαιδευτικών	Αιρετός εκπρόσωπος των εκπαιδευτικών	Αιρετός εκπρόσωπος των εκπαιδευτικών	Αιρετός εκπρόσωπος των εκπαιδευτικών
Αιρετός εκπρόσωπος των εκπαιδευτικών	Σχολικός Σύμβουλος	Σχολικός Σύμβουλος	Εκπαιδευτικός βαθμού Α' που προτείνεται από το Β'βάθμιο συνδικαλιστικό όργανο των εκπαιδευτικών	Εκπαιδευτικός δημόσιας εκπ/σης που προτείνεται από το Β'βάθμιο συνδικαλιστικό όργανο των εκπαιδευτικών	Αιρετός εκπρόσωπος των εκπαιδευτικών	Αιρετός εκπρόσωπος των εκπαιδευτικών	Αιρετός εκπρόσωπος των εκπαιδευτικών
		Αιρετός εκπρόσωπος των εκπαιδευτικών	Καθηγητής ή αναπληρωτής καθηγητής ΑΕΙ ή σύμβουλος ή μόνιμος πάρεδρος του Π.Ι. της ειδικότητας του υποψηφίου ⁴⁸	Εκπαιδευτικός ι-διωτικής εκπ/σης που προτείνεται από το Β'βάθμιο συνδικαλιστικό όργανο των εκπαιδευτικών			

⁴⁸ Το όγδοο μέλος προβλέπεται μόνο για το συμβούλιο επιλογής Σ.Σ. της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το επιστημονικό του αντικείμενο είναι αντίστοιχο με την ειδικότητα του υποψηφίου.

Η συμμετοχή σε αυτά δικαστικού εκπροσώπου για την τήρηση της νομιμότητας της διαδικασίας ήταν γνώρισμα των πρώτων συμβουλίων και μπορεί να ερμηνευτεί ως προϊόν της δεδομένης χρονικής συγκυρίας των αρχών της δεκαετίας του 1980 που ελάχιστα απέχει από την περίοδο της επταετίας όταν και είχε καταλυθεί κάθε έννοια νομιμότητας. Η συμμετοχή καθηγητών ΑΕΙ στα συμβούλια επιλογής είναι σταθερή διαχρονικά και ο αριθμός των μελών τους διακυμαίνεται από πέντε (5) που είναι τα περισσότερα στα συμβούλια των νόμων της δεκαετίας του 1980, έως δύο (2) που είναι τα λιγότερα στα συμβούλια της δεκαετίας του 1990 (Ν. 2266/1994, Ν. 2817/2000 και Ν. 2986/2002). Ιδιαίτερη μνεία πρέπει να γίνει στους Ν. 2266/1994 και Ν. 3848/2010 οι οποίοι προέβλεπαν όχι απλώς την συμμετοχή καθηγητών ΑΕΙ αλλά την συμμετοχή μελών ΔΕΠ που προέρχονται από τα Παιδαγωγικά Τμήματα της χώρας, αναγνωρίζοντας την σπουδαιότητα της Παιδαγωγικής επιστήμης σε μια διαδικασία επιλογής προσώπων τα οποία επρόκειτο να στελεχώσουν έναν καθοδηγητικό θεσμό όπως κατεξοχήν ήταν ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου.

Από τον Ν. 2266 του 1994 και έπειτα στα συμβούλια προβλέπεται και η συμμετοχή εκπροσώπων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ένα έως τρία μέλη κατά περίπτωση). Η συμμετοχή εκπροσώπων του Π.Ι. φαίνεται να λειτουργεί συμπληρωματικά προς τον ρόλο των καθηγητών ΑΕΙ τουλάχιστον σε ό,τι αφορά το επιστημονικό υπόβαθρο και συνεπώς ενισχυτικά ως προς το εκπεμπόμενο κύρος των συμβουλίων. Από την άλλη πλευρά όμως, πρέπει να τονιστεί ότι, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο που παραδοσιακά λειτουργούσε ως φορέας άσκησης της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, εκ του νόμου υπάγεται απευθείας στον εκάστοτε υπουργό παιδείας με ό,τι αυτό μπορεί να συνεπάγεται για την ανεξαρτησία των οριζόμενων μελών του στα συμβούλια επιλογής.

Μία θέση στην σύνθεση των συμβουλίων επιλογής σε δύο νομοθετήματα της δεκαετίας του '80 (Π.Δ. 277/1984 και Ν. 1566/1985) και στα τρία αντίστοιχα της δεκαετίας του 2000 καταλαμβάνει και ένας σχολικός σύμβουλος. Ο θέση των σχολικών συμβούλων στα συμβούλια επιλογής μπορεί να αιτιολογηθεί με την υπόθεση ότι ένας Σ.Σ., αξιοποιώντας την επαγγελματική του εμπειρία και γνωρίζοντας τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης θέσης, είναι υπό προϋποθέσεις κατάλληλος αξιολογητής των ικανοτήτων των υποψηφίων. Ο αντίλογος από την άλλη μεριά θα μπορούσε να εστιάσει σε δύο σημεία: Πρώτον, σε κανένα σχετικό νομοθέτημα δεν γίνεται μνεία για καθο-

ρισμένη (και αξιοκρατική) διαδικασία επιλογής του σχολικού συμβούλου ο οποίος θα αποτελέσει μέλος του συμβουλίου επιλογής, γεγονός που παραπέμπει σε απευθείας ορισμό από τον υπουργό και δεύτερον, πουθενά δεν προβλέπεται από τον νομοθέτη το ασύμβατο της συμμετοχής στο συμβούλιο και ταυτόχρονα της υποβολής υποψηφιότητας από το ίδιο πρόσωπο, γεγονός που θέτει ζήτημα ίσων ευκαιριών και αξιοκρατίας στις επιλογές.

Τέλος, θεσμοθετημένη συμμετοχή στα συμβούλια επιλογής έχουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μέσω των αιρετών εκπροσώπων τους σε όλα τα σχετικά νομοθετήματα με εξαίρεση το Π.Δ. 277/1984 το οποίο όμως αντικαταστάθηκε πολύ γρήγορα από τον Ν. 1566/1985 έπειτα από σφοδρές αντιδράσεις, επαναφέροντας και μάλιστα εις διπλούν τους εκπροσώπους των εκπαιδευτικών παρατάξεων στη σύνθεση των συμβουλίων. Ο αριθμός των αιρετών συνδικαλιστών εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στα συμβούλια επιλογής ως μέλη ξεκίνησε με τον νόμο εισαγωγής του θεσμού από ένα μέλος, έφτασε κάποια στιγμή με τον Ν. 2817/2000 στο δυσθεώρητο τέσσερα που εξέφραζε το 50% του συνόλου των μελών για να σταθεροποιηθεί στα δύο μέλη από το 2002 και εξής. Ο ρόλος των αιρετών εκπροσώπων στα συμβούλια είναι ένα αμφισβητούμενο ζήτημα καθώς από την μια πλευρά φαίνεται να τοποθετούνται στις θέσεις αυτές ως εγγυητές της διαφάνειας και της ορθής τήρησης των διαδικασιών, από την άλλη όμως, δεδομένου ότι δεν παίζουν απλώς τον ρόλο του παρατηρητή αλλά έχουν ισότιμο με τα υπόλοιπα μέλη δικαίωμα αξιολόγησης, αμφισβητείται η σκοπιμότητα της τοποθέτησης αυτής αφού στις περισσότερες περιπτώσεις καλούνται να αξιολογήσουν τις ικανότητες και τα προσόντα υποψηφίων που διαθέτουν κατά τεκμήριο ανώτερα τυπικά προσόντα από τους ίδιους.

Το δεύτερο, μετά την σύνθεση των συμβουλίων επιλογής, σημαντικό στοιχείο στις εξεταζόμενες διαδικασίες επιλογής των σχολικών συμβούλων είναι οι προϋποθέσεις που τίθενται από την σχετική νομοθεσία ως προαπαιτούμενα ώστε να έχει κάποιος εκπαιδευτικός το δικαίωμα να διεκδικήσει την επιλογή του σε θέση σχολικού συμβούλου. Οι προϋποθέσεις αυτές είναι δυνατό να ενισχύσουν ή να υποβαθμίσουν τις πιθανότητες επιλογής υποψηφίων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (τυπικά προσόντα) ή ακόμα και να αποκλείσουν άλλους από την συμμετοχή στην διαδικασία.

Στον Πίνακα 4 που ακολουθεί φαίνεται συνοπτικά η εξέλιξη του θεσμικού πλαισίου σε σχέση με τα τυπικά προσόντα που τίθενται ως προϋποθέσεις για την υποβολή αίτησης υποψηφιότητας για τις θέσεις των Σχολικών Συμβούλων. Από την μελέτη των δεδομένων προκύπτει ότι η βασική προϋπόθεση που τίθεται από όλα τα

σχετικά νομοθετήματα είναι αυτή της εκπαιδευτικής υπηρεσίας δηλαδή της αρχαιότητας. Δεδομένης όμως της απουσίας οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης, η προϋπόθεση της εκπαιδευτικής υπηρεσίας ουδέν φαίνεται να προσφέρει στην διαδικασία επιλογής των κατάλληλων υποψηφίων πέρα από το γενικό εξωτερικό στοιχείο της «εμπειρίας» το οποίο αξιολογείται απλώς ως ποσότητα.

Πίνακας 4. Προϋποθέσεις-Τυπικά προσόντα

N. 1304/1982	N. 1966/1991	Π.Δ. 398/1995	Π.Δ. 25/2002	N. 3467/ 2006	N.3848/ 2010
15ετής εκπαι- δευτική υπηρε- σία	15ετής εκπαι- δευτική υπηρε- σία	12ετής εκπαι- δευτική υπηρε- σία	10ετής εκπαι- δευτική υπηρε- σία	16ετής εκπαι- δευτική υπηρε- σία	12ετής εκπαι- δευτική υπηρε- σία
			7ετής διδακτι- κή υπηρεσία	10ετής διδα- κτική υπηρε- σία	10ετής διδακτική υπηρεσία
					Πιστοποιητικό καθοδηγητικής επάρκειας από το ΕΚΔΔΑ
					ΤΠΕ επίπεδο 1

Από την πρώτη διαδικασία επιλογής των αρχών της δεκαετίας του 1980 μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1990 το όριο της απαιτούμενης υπηρεσίας παρέμεινε στα 15 έτη, ένα όριο που απέκλειε νεότερους υποψηφίους από την επιλογή και γι' αυτόν το λόγο άλλωστε δέχθηκε σκληρή κριτική (βλ. σχ. κεφ. 4.2.1, σελ. 52). Το όριο αυτό μειώθηκε διαδοχικά με το Π.Δ. 398/1995 στα δώδεκα (12) και με το Π.Δ. 25/2002 στα δέκα (10) έτη από υπουργούς κυβερνήσεων του ΠΑΣΟΚ. Με κυβέρνηση ΝΔ με τον Ν. 3467/2006 το προαπαιτούμενο όριο εκτινάχθηκε στα 16 έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας για να ισορροπήσει με τον τελευταίο νόμο Διαμαντοπούλου στα δώδεκα (12) έτη. Εντύπωση προκαλεί η βίαιη αντιστροφή της σταδιακής καθοδικής τάσης του ύψους της προϋπηρεσίας που μπαίνει ως προϋπόθεση συμμετοχής στην διαδικασία επιλογής με τον Ν. 3467/ 2006. Η θεσμοθέτηση του ορίου των 16 ετών - που φαίνεται να ευνοεί καταφανώς την αρχαιότητα, αποκλείοντας ταυτόχρονα τους νεότερους και ενδεχομένως πιο προσοντούχους υποψηφίους - δεν μπορεί ασφαλώς να τεκμηριωθεί επιστημονικά και η μόνη εύλογη εξήγηση της συγκεκριμένης νομοθέτησης φαίνεται να είναι η εξυπηρέτηση μικροκομματικών στοχεύσεων υπέρ συγκεκριμένης ομάδας υποψηφίων.

Με το Π.Δ. 25/2002 για πρώτη φορά η πολιτεία διαχωρίζει την εκπαιδευτική από την διδακτική υπηρεσία, θέτοντας κατ' αυτό τον τρόπο μια δεύτερη προϋπόθεση ως προαπαιτούμενο συμμετοχής στην διαδικασία. Η αρχική προϋπόθεση της ελάχιστης διδακτικής υπηρεσίας που τέθηκε με το συγκεκριμένο διάταγμα ήταν στα επτά (7) έτη για να αυξηθεί και να παραμείνει στα δέκα (10) έτη με τα επόμενα νομοθετικά κείμενα. Η προϋπόθεση της διδακτικής υπηρεσίας και ο διαχωρισμός της από την εκπαιδευτική κρίνεται ως στοιχείο θετικό αφού είναι γνωστό πως η εκπαιδευτική υπηρεσία δεν ισοδυναμεί απαραίτητα και με αντίστοιχη διδακτική. Με την θεσμοθέτηση αυτή η πολιτεία φαίνεται να αποδέχεται την σημασία της διδακτικής εμπειρίας και να προωθεί εμπράκτως την σύνδεσή της με την θεωρία, επιχειρώντας παράλληλα για πρώτη φορά ίσως να αντιμετωπίσει φαινόμενα και διαδεδομένες πρακτικές εκπαιδευτικών που με τον έναν ή τον άλλο τρόπο απέφευγαν την σχολική τάξη.

Η θεσμική εξέλιξη των προϋποθέσεων συμμετοχής στη διαδικασία επιλογής των σχολικών συμβούλων ολοκληρώθηκε με τον Ν. 3848/2010 ο οποίος πρόσθεσε δύο επιπλέον προαπαιτούμενα: Το πρώτο ήταν το Πιστοποιητικό καθοδηγητικής επάρκειας από το Ε.Κ.Δ.Δ..Α. το οποίο όμως δεν απαιτήθηκε στην πρώτη (και τελευταία) εφαρμογή του νόμου και το δεύτερο ήταν το Πιστοποιητικό επιμόρφωσης στις Τ.Π.Ε. Α' επιπέδου το οποίο μέχρι τότε ήταν ένα από τα μοριοδοτούμενα τυπικά προσόντα των υποψηφίων. Οι κατοχή δεξιοτήτων των Τ.Π.Ε. σε ένα βασικό επίπεδο θα έλεγε κανείς ότι είναι δεδομένες για υποψήφια στελέχη που κατά τεκμήριο διαθέτουν αυξημένα τυπικά προσόντα και συνεπώς η προϋπόθεση αυτή ενδεχομένως να αποτελεί «γράμμα» κενό περιεχομένου ή έστω με ελάχιστους αποδέκτες.⁴⁹ Συνεπώς ειδικά για τις θέσεις των σχολικών συμβούλων ίσως να ήταν σκόπιμο η πολιτεία να απαιτήσει ως ελάχιστη προϋπόθεση την κατοχή του πιστοποιητικού γνώσης των Τ.Π.Ε. επιπέδου 2 που αναφέρεται περισσότερο στην χρήση των νέων τεχνολογιών στην διδακτική πράξη, η καθοδήγηση της οποίας αποτελεί και την κύρια αρμοδιότητα των σχολικών συμβούλων.

Η σταδιακή διεύρυνση, πάντως, του καταλόγου των τυπικών προσόντων ως προϋποθέσεων για την υποβολή αίτησης υποψηφιότητας για τις θέσεις των σχολικών συμβούλων αν και αργή αποδεικνύει ότι η ελληνική πολιτεία σιγά σιγά φαίνεται να αναγνωρίζει το γεγονός ότι ο σχολικός σύμβουλος καλείται να καθοδηγήσει εκπαι-

⁴⁹ Αυτοί θα μπορούσαν να είναι για παράδειγμα κάποιοι ελάχιστοι εν ενεργεία σχολικοί σύμβουλοι «παλαιάς κοπής» με συνεχείς θητείες και πολλά χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας οι οποίοι δεν προσαρμόστηκαν στις απαιτήσεις της εποχής αλλά λόγω της αυξημένης καθοδηγητικής τους προϋπηρεσίας διεκδικούν σταθερά με αυξημένες πιθανότητες και εν τέλει καταλαμβάνουν τις θέσεις αυτές.

δευτικούς που στην σημερινή πραγματικότητα δρουν μέσα σε ένα περίπλοκο και ευρύτατα διαφοροποιημένο περιβάλλον κατά συνέπεια και την συνθετότητα του έργου και τις απαιτήσεις της θέσης του.

✓ Το κρισιμότερο στοιχείο των σχετικών με την επιλογή των σχολικών συμβούλων νομοθετημάτων είναι αναντίρρητα το πλαίσιο των κριτηρίων που καθορίζει την διαδικασία της επιλογής. Στον Πίνακα 5 που ακολουθεί, στην επόμενη σελίδα, φαίνονται συγκεντρωτικά τα νομικά κείμενα που ψηφίστηκαν και εφαρμόστηκαν διαχρονικά, με τις κατηγορίες κριτηρίων που προβλέπουν και την αναλυτική τους μοριοδότηση. Οι όμορες, με μικρές επουσιώδεις διαφοροποιήσεις στην ονομασία τους, κατηγορίες κριτηρίων τοποθετήθηκαν στις ίδιες στήλες ώστε να είναι ευχερής η σύγκριση ενώ ο βασικός διαχωρισμός των κριτηρίων γίνεται στην βάση των μετρήσιμων και μη μετρήσιμων κριτηρίων.

Από την μελέτη των δεδομένων του πίνακα, ο οποίος περιλαμβάνει τα έξι νομικά κείμενα που προσδιόρισαν τα κριτήρια επιλογής των σχολικών συμβούλων διαχρονικά, διαπιστώνουμε ότι το σύνολο των αξιολογικών μονάδων που μπορεί εν δυνάμει να συγκεντρώσει ένας υποψήφιος κυμαίνεται από 53 έως 100 μονάδες ενώ σε ένα σχετικό νομοθέτημα (Ν. 1304/1982) δεν προβλέπεται αντίστοιχη επιμέτρηση αξιολογικών μονάδων ανά κριτήριο και συνεπώς ούτε και συνολική. Κατά συνέπεια ο νόμος 1304/1982, που είναι το πρώτο κείμενο που θέτει ένα (γενικό) πλαίσιο κριτηρίων για την επιλογή των σχολικών συμβούλων, είναι το πλέον αμφισβητήσιμο ως προς τις αξιοκρατικές προθέσεις του σχετικό νομικό κείμενο αφού όλα του τα κριτήρια εντάσσονται στην κατηγορία των μη μετρήσιμων έστω κι αν κάποια από αυτά είναι εξ αντικειμένου μετρήσιμα όπως για παράδειγμα η υπηρεσιακή κατάσταση. Ενδεχομένως όμως, να γινόμαστε άδικοι αν αξιολογούσαμε τον συγκεκριμένο νόμο με μόνο μέτρο τον βαθμό αξιοκρατίας καθώς δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι πρόκειται για τον νόμο που εισήγαγε τον θεσμό και συνεπώς ίσως να είναι προτιμότερο να κριθεί λιγότερο τεχνοκρατικά και μάλλον να ειδωθεί κάτω από το πρίσμα της δεδομένης πολιτικοκοινωνικής συγκυρίας που τον γέννησε και κυρίως από το ιστορικό αποτύπωμα που αφήνει στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης ως ο εισαγωγικός νόμος του θεσμού του σχολικού συμβούλου.

Πίνακας 5. Κατηγορίες και μοριοδότηση κριτηρίων επιλογής σχολικών συμβούλων

	ΜΕΤΡΗΣΙΜΑ	ΜΗ ΜΕΤΡΗΣΙΜΑ	ΣΥΝΟΛΟ ΜΟΝΑΔΩΝ
--	-----------	--------------	----------------

N. 1304/82				Υπηρεσιακή κατάρτιση, κοινωνική προσφορά, αξιόλογο εκπαιδευτικό έργο, δημοκρατική προσωπικότητα, μεταπτυχιακές σπουδές, αξιόλογη συγγραφική (ερευνητική) εργασία, ξένη γλώσσα, δεύτερο σχετικό πτυχίο, συγκρότηση και προσωπικότητα (συνέντευξη)		–
N. 1966/91	Επιστημονική – παιδαγωγική συγκρότηση	Υπηρεσιακή κατάρτιση και διδακτική εμπειρία		Γενική συγκρότηση (συνέντευξη)		
	50 ⁵⁰	25		25		100
Π.Δ. 398/95	Μοριοδοτούμενα (μετρήσιμα)			Συνεκτιμώμενα (μη μετρήσιμα)		
	(1) Επιστημονική – παιδαγωγική κατάρτιση και συγκρότηση	(2) Υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία	(3) Ικανότητα άσκησης διοικητικών καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου - κοινωνική δραστηριότητα	(2) Υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία	(3) Ικανότητα άσκησης διοικητικών καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου - κοινωνική δραστηριότητα	
	40	16	22	9	13	100
Π.Δ. 25/02	Επιστημονική – παιδαγωγική κατάρτιση και συγκρότηση	Υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία	Άσκηση καθοδηγητικού έργου και διοικητικών καθηκόντων		Συνέντευξη	Αξιολογικές εκθέσεις ⁵¹
	αθροίζονται χωρίς μέγιστο περιορισμό οι κατά τίτλο α.μ. (≈22,5)+ 6 συγγραφικό έργο	11,5	6		20	50
N. 3467/06	Επιστημονική – Παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση	Υπηρεσιακή κατάσταση - Διδακτική εμπειρία			Προσωπικότητα και γενική συγκρότηση (συνέντευξη)	Αξιολογικές εκθέσεις ⁵³
	26	10			20	(44) 4
N. 3848/10	Επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση	Υπηρεσιακή κατάσταση – καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία			Προσωπικότητα – γενική συγκρότηση (συνέντευξη)	Αξιολογικές εκθέσεις ⁵⁴
	26	12			15	12
						(65) 53

Με βάση τα δεδομένα των υπόλοιπων νομοθετικών κειμένων που είναι συγκρίσιμα τα κριτήρια επιλογής διακρίνονται σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες που εμ-

⁵⁰ Η κατηγορία «Επιστημονική – παιδαγωγική συγκρότηση» αναλύεται σε δύο υποκατηγορίες: Σπουδές 40 α.μ. και συγγραφικό έργο 10 α.μ.

⁵¹ Δεν ελήφθησαν υπόψη κατά την πρώτη εφαρμογή του νόμου.

⁵² Σε παρένθεση το ανώτατο σύνολο των αξιολογικών μονάδων που μπορούσαν εν δυνάμει να συγκεντρώσουν οι υποψήφιοι με τον συνυπολογισμό των μονάδων από τις αξιολογικές εκθέσεις που δεν εφαρμόστηκαν. Στον αριθμό αυτόν συνυπολογίζονται (περίπου έως 22,5) και οι κατ' ανώτατο α.μ. από τους τίτλους σπουδών που μπορεί εν δυνάμει να κατέχει ένας υποψήφιος.

⁵³ Μέχρι την ολοκλήρωση των διαδικασιών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, αντί των μονάδων των αξιολογικών εκθέσεων καθιερώνεται γραπτή δοκιμασία τύπου ΑΣΕΠ η οποία αποτιμάται κατ' ανώτατο με 4 α.μ.

⁵⁴ Κατά την πρώτη εφαρμογή του νόμου σύμφωνα με τις μεταβατικές διατάξεις του άρθρου 29 οι μονάδες από τις αξιολογικές εκθέσεις δεν ελήφθησαν υπόψη.

φανίζονται με την ίδια ή ελαφρώς παραλλαγμένη ονομασία κατά περίπτωση: Α) *Επιστημονική παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση*, Β) *Υπηρεσιακή κατάσταση - Διδακτική (ή και καθοδηγητική) εμπειρία* και Γ) *Γενική συγκρότηση*. Μια τέταρτη κατηγορία, αυτή της αξιολόγησης του έργου των υποψηφίων, επιχειρείται να θεσπιστεί από τις αρχές της δεκαετίας του 2000 μέσω των *αξιολογικών εκθέσεων* που προβλέπονται από τα τρία τελευταία σχετικά νομοθετήματα, ωστόσο η προσπάθεια δεν φαίνεται να ευδοκίμησε αφού η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν εφαρμόστηκε ακόμα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και συνεπώς ουδέποτε αυτές ελήφθησαν υπόψη. Οι δύο πρώτες κατηγορίες κριτηρίων συμπεριλαμβάνουν επιμέρους αντικειμενικά μετρήσιμα κριτήρια ενώ η τρίτη κατηγορία που αφορά στην γενική συγκρότηση και αξιολογείται μέσω της διαδικασίας της συνέντευξης περιλαμβάνει μη αντικειμενώς μετρήσιμα κριτήρια.

Η βαρύτητα των κριτηρίων της κατηγορίας *Επιστημονική παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση* που αναφέρεται στους τίτλους σπουδών των υποψηφίων και το συγγραφικό τους έργο⁵⁵ κυμαίνεται διαχρονικά από 50 έως 26 α.μ.. Η αντίστοιχη ποσοστιαία διακύμανση κινείται μεταξύ του 50 και του 40% επί του συνόλου των αξιολογικών μονάδων⁵⁶. Από το πρώτο νομοθετικό κείμενο του 1991 που η βαρύτητα της κατηγορίας ανέρχεται στο 50%, θα υποχωρήσει σε ποσοστά 40-43% στα επόμενα ενδιάμεσα νομοθετήματα για να επανέλθει ξανά με τον τελευταίο νόμο του 2010 σε ποσοστό πλησίον του 50 για την ακρίβεια στο 49%. Το συνολικό ποσοστό μοριοδότησης της κατηγορίας ασφαλώς σηματοδοτεί σε έναν βαθμό την σημασία που αποδίδει ο εκάστοτε νομοθέτης στην κατοχή τυπικών τίτλων από τους υποψηφίους, εξίσου σημαντικές όμως μ' αυτό είναι και οι μοριοδοτήσεις των επιμέρους κριτηρίων οι οποίες αναπροσαρμόζονται από νομοθέτημα σε νομοθέτημα. Κι αν για τους βασικούς τίτλους που αποτιμώνται (διδασκτορικό, μεταπτυχιακό, διδασκαλείο, δεύτερο πτυχίο, ξένες γλώσσες) δεν υπάρχουν αμφισβητήσεις ως προς την εγκυρότητά τους παρά μόνο για την μία ή την άλλη μοριοδότηση ενός εκάστου, αμφισβητείται η εγκυρότητα των διαφόρων επιμορφωτικών τίτλων που κρίνει ως άξια μοριοδότησης ο κάθε νομοθέτης ή ο αποκλεισμός κάποιων άλλων.

Ένα ζήτημα τίθεται επίσης σε σχέση με το συγγραφικό έργο και την μοριοδό-

⁵⁵ Το συγγραφικό έργο άλλοτε (συνηθέστερα) προσμετράται στην κατηγορία *Επιστημονική παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση* και άλλοτε συνεκτιμάται κατά την συνέντευξη των υποψηφίων.

⁵⁶ Τα σύνολα των μέγιστων αξιολογικών μονάδων υπολογίζονται με βάση το άθροισμα των τελικώς εφαρμοζόμενων κριτηρίων χωρίς να προσμετρώνται σε αυτά και τα μόρια των κριτηρίων που δεν εφαρμόστηκαν στην πράξη όπως για παράδειγμα οι μονάδες από τις αξιολογικές εκθέσεις.

τησή του το οποίο ανάλογα με την πρόθεση του νομοθέτη μπορεί να καθίσταται απολύτως σαφές ως προς τον ορισμό του και την μοριοδότηση που του αντιστοιχεί (π.χ. Ν. 3848/2010) ή σε άλλες περιπτώσεις μέσα από ασαφείς διατυπώσεις να αφήνονται περιθώρια για μεροληπτικές αξιολογήσεις του (π.χ. Ν. 3467).

Η δεύτερη κατηγορία κριτηρίων της *Υπηρεσιακής κατάστασης - Διδακτικής (ή και καθοδηγητικής) εμπειρίας* η οποία περιλαμβάνει την μοριοδότηση της (πέραν της προαπαιτούμενης) εκπαιδευτικής και από το 2002 και της διδακτικής υπηρεσίας και επιπλέον την μοριοδότηση της καθοδηγητικής και διοικητικής εμπειρίας. Με βάση τα δεδομένα διαπιστώνουμε ότι για τα πέντε συγκρίσιμα νομοθετικά κείμενα (1991, 1995, 2002, 2006 και 2010) το ποσοστό της μέγιστης βαθμολογίας αυτής της κατηγορίας κυμαίνεται από 16% (Ν.3467/2006) έως 38% (Π.Δ. 398/1995) και μεσοσταθμικά διαμορφώνεται στο 25,8% πράγμα που σημαίνει πρακτικά ότι ένα στα τέσσερα μόρια που μπορεί να συγκεντρώσει ένας υποψήφιος αφορά στην προϋπηρεσία του.

Μέσα από την σχολαστική μελέτη των νομικών κειμένων και την εξέταση της βαρύτητας που δίνεται στα επιμέρους κριτήρια της κατηγορίας διαπιστώνουμε ότι διαφορετικοί νομοθέτες αντιμετωπίζουν επιλεκτικά τα κριτήρια αυτά αυξομειώνοντας την βαρύτητα του καθενός κατά το δοκούν. Έτσι άλλοτε πριμοδοτούν την αρχαιότητα και την προϋπηρεσία σε αντίστοιχες καθοδηγητικές θέσεις, αποκλείοντας έτσι νεότερους και ενδεχομένως πιο προσοντούχους υποψηφίους και άλλοτε την υποβαθμίζουν. Ιδιαίτερα η προϋπηρεσία σε θέση σχολικού συμβούλου ή άλλη διοικητική θέση συνήθως βαθμολογείται με ελάχιστα μόρια - και πάντως με μόρια που εύκολα μπορεί να αναπληρωθούν από άλλα - αφού ουσιαστικά εξισώνεται είτε με την απλή διδακτική υπηρεσία είτε με τη βαρύτητα ενός μεταπτυχιακού τίτλου. Ο κανόνας που φαίνεται να επικρατεί - ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που έχουμε αλλαγή κυβέρνησης - είναι να συμπίεζεται η βαρύτητα του συγκεκριμένου κριτηρίου αφού θεωρούνταν σχεδόν ως δεδομένο ότι οι υπηρετούντες σε θέσεις σχολικών συμβούλων ή άλλες διοικητικές θέσεις που προσέρχονταν στην διαδικασία επιλογής ανήκαν στον πολιτικό χώρο της αντιπολίτευσης.

Σε κάθε περίπτωση πάντως η προϋπηρεσία είναι ένα απολύτως μετρήσιμο κριτήριο και συνεπώς ενέχει το στοιχείο της αμεροληψίας. Από την άλλη πλευρά όμως πρέπει να επισημανθεί ότι δεδομένης της απουσίας της αξιολόγησης δεν μπορεί να θεωρηθεί και ως ουσιαστικό κριτήριο αφού η προϋπηρεσία όλων των υποψηφίων αποτιμάται ομοιόμορφα και κάθε πρότερη θητεία σε καθοδηγητικές ή διοικητικές θέσεις κρίνεται εκ των προτέρων ως ευδόκιμη χωρίς εξαιρέσεις.

Η κατηγορία, τέλος, που συγκεντρώνει διαχρονικά το μεγαλύτερο βάρος της αμφισβήτησης είναι εκείνη της *Γενικής συγκρότησης* των υποψηφίων η οποία κρίνεται μέσα από την διαδικασία της συνέντευξης. Οι αμφισβητήσεις για την αμεροληψία των κρίσεων της προσωπικότητας και της γενικής συγκρότησης των υποψηφίων εδράστηκε στον έτσι κι αλλιώς υποκειμενικό χαρακτήρα των κρινόμενων στοιχείων αφού δεν μπορεί να καταστούν αμιγώς μετρήσιμα στοιχεία όπως η επικοινωνιακή δεξιότητα, η κοινωνικότητα και συνεργατικότητα, η ενσυναίσθηση, η εργατικότητα ή άλλα χαρακτηριστικά τα οποία ενδεχομένως να κρίνονται ως βασικά της προσωπικότητας ενός σχολικού συμβούλου και τα οποία θα τον βοηθούσαν στην επιτέλεση του έργου του. Ερευνητικά δεδομένα εξάλλου έχουν τεκμηριώσει το βάσιμο των προβληματισμών αυτών όπως ενδεικτικά η έρευνα των Αναστασίου & Παπακωνσταντίνου, τα αποτελέσματα της οποίας κατέδειξαν μεταξύ άλλων ότι δεν υφίσταται συσχέτιση μεταξύ των μετρήσιμων μορίων και της βαθμολογίας της συνέντευξης (Αναστασίου & Παπακωνσταντίνου, 2008: 6). Αν και έχουν εκφραστεί απόψεις ακόμα και υπέρ του ενδεχομένου της απάλειψης της συνέντευξης από την διαδικασία επιλογής (βλ. Δημητρόπουλος, 1984· Κιουλάνης, 2003) το γεγονός είναι ότι σε όλα τα ορθολογικά συστήματα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού παγκοσμίως η προσωπική συνέντευξη αποτελεί το κρίσιμότερο κριτήριο επιλογής.

Από την μελέτη των δεδομένων στα πέντε συγκρίσιμα νομικά κείμενα που εξετάσαμε το ποσοστό της βαθμολογίας που μπορεί ένας υποψήφιος να συγκεντρώσει από την συνέντευξη κυμάνθηκε από 22% (Π.Δ. 398/1995) έως 33% (Ν. 3467/2006) επί του συνόλου. Τα ποσοστά αυτά δεν μπορούν να αξιολογηθούν ως μεγάλα ή μικρά από μόνα τους αφού το κρίσιμο στοιχείο τους δεν είναι τα ποσοστά ούτε οι απόλυτες τιμές των μορίων της συνέντευξης αλλά η σχέση τους με το εύρος της τελικής διαφοράς των μορίων (από τα μετρήσιμων κριτήρια) μεταξύ υποψηφίων που διεκδικούν τις ίδιες θέσεις. Όσο περισσότερες οι μονάδες της συνέντευξης και μικρότερο το εύρος της τελικής διαφοράς από τα μετρήσιμα τόσο ευκολότερη καθίσταται η ανατροπή από την συνέντευξη (βλ. Κελεσιδής, 2018: 94). Η υψηλή μοριοδότηση της συνέντευξης άρα φαίνεται να διευκολύνει τις ανατροπές στην κατάταξη που προκύπτει από την καταμέτρηση των αντικειμενικών μορίων των υποψηφίων και συνεπώς μια μείωση της ποσοστιαίας βαρύτητά της ενδεχομένως να περιορίζει το έδαφος για αυθαιρεσίες τουλάχιστον εξόφθαλμες.

Προς την ίδια κατεύθυνση θα ήταν και για την περαιτέρω άμβλυνση των αμφισβητήσεων και η προσπάθεια ενίσχυσης της διαφάνειας της διαδικασίας. Καινοτό-

μος σε σχέση με το ζήτημα αυτό υπήρξε ο τελευταίος νόμος (Ν. 3848/2010) με βάση τον οποίο επιλέχθηκαν οι τελευταίοι σχολικοί σύμβουλοι. Με βάση τις διατάξεις του πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά ο προκαθορισμός (δόμηση) του πεδίου της συνέντευξης-εξέτασης (εξέταση σε μελέτη περίπτωσης), η ηχογράφησης της και η πρόβλεψη για την διενέργειά της πριν την υποβολή των δηλώσεων προτίμησης των υποψηφίων ώστε να αποφευχθούν επιλεκτικές-φωτογραφικές βαθμολογήσεις.

Συζήτηση

Από την συγκριτική επισκόπηση των συστημάτων επιλογής των σχολικών συμβούλων και την ανάλυσή τους στα κεφάλαια που προηγήθηκαν αναδείχθηκε ευκρινώς ότι τα συγκρίσιμα και άρα διαφιλονικούμενα στοιχεία όλων των συστημάτων που θεσπίστηκαν ήταν α) οι προϋποθέσεις συμμετοχής των υποψηφίων στις διαδικασίες, β) οι κατηγορίες και τα επιμέρους κριτήρια που αξιολογούνται κατά την επιλογή και η βαρύτητά τους και τέλος γ) η σύνθεση των συμβουλίων που διενεργούν τις κρίσεις. Στα στοιχεία αυτά εντοπίζονται σημεία που χρήζουν επισήμανσης και θα συζητηθούν στο παρόν κεφάλαιο σε μια προσπάθεια να εξαχθούν συμπεράσματα τα οποία θα μπορούσαν ενδεχομένως να οδηγήσουν και στην διατύπωση προτάσεων για το δέον γενέσθαι οι οποίες θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν σε επόμενες επιλογές καθοδηγητικών στελεχών είτε αυτά θα φέρουν το όνομα των Σχολικών Συμβούλων είτε των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου είτε άλλο όνομα που η πολιτεία θα επιλέξει.

Η προϋπόθεση που αποτέλεσε το βασικό προαπαιτούμενο συμμετοχής στην διαδικασία επιλογής των σχολικών συμβούλων ήταν σταθερά σε όλα τα συστήματα που εφαρμόστηκαν η *εκπαιδευτική προϋπηρεσία*. Το κατώφλι της, που - με εξαίρεση το 2006 - ακολούθησε γενικά μια πτωτική πορεία στην ιστορική εξέλιξη του θεσμικού πλαισίου, σηματοδοτεί την στάση του νομοθέτη απέναντι στην αρχαιότητα αφού όσο υψηλότερα ορίζονταν τόσο περισσότερο ευνοούνταν οι παλαιότεροι υποψήφιοι εις βάρος των νεότερων. Στο ζήτημα αυτό δεν υπάρχουν επιστημονικά δεδομένα που να τεκμηριώνουν το ύψος της «κατάλληλης» προϋπηρεσίας, σε γενικές γραμμές όμως είναι γνωστό ότι η εργασιακή εμπειρία ενός υπαλλήλου, πόσο μάλλον ενός υποψήφιου στελέχους, φαίνεται να αναγνωρίζεται ως επιθυμητό προσόν από κάθε εργοδότη. Κατ' επέκταση και η εκ των έσω γνώση της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος φαίνεται να είναι απαραίτητη για έναν υποψήφιο σχολικό σύμβουλο αρκεί η προϋπόθεση αυτή να μην χρησιμοποιείται ως εργαλείο για τον εκ των προτέρων αποκλεισμό υποψηφίων.

Ουσιαστικότερη πάντως από την εκπαιδευτική φαίνεται να είναι η *διδασκική υπηρεσία*, η οποία τέθηκε ως δεύτερη προϋπόθεση συμμετοχής στην διαδικασία από το 2002 και έπειτα. Η εμπειρία σε πραγματικές συνθήκες σχολικής τάξης θεωρούμε πως είναι απαραίτητο προσόν για έναν εν δυνάμει σύμβουλο και καθοδηγητή εκπαιδευτικών της καθημερινής πράξης και πολλά έχει να προσφέρει στην επιτυχή επιτέλεση του έργου του αφού από την μία πλευρά έρχεται να συμπληρώσει την θεωρητι-

κή παιδαγωγική του κατάρτιση κι από την άλλη τον διευκολύνει και στην προσέγγιση των ιδίων των εκπαιδευτικών, καθιστώντας τον ως «έναν από αυτούς». Πρόσθετο επιχείρημα υπέρ της θεσμοθέτησής της, ως προϋπόθεση, είναι και η διαπίστωση ότι, στην ελληνική πραγματικότητα με τις γνωστές παθογένειες, συχνά η ύπαρξη της εκπαιδευτικής δεν συνεπάγεται αυτομάτως και αντίστοιχη διδακτική υπηρεσία για έναν υποψήφιο. Συνεπώς η ύπαρξη της ως προϋπόθεση λειτουργεί ως ασφαλιστική δικλείδα που διασφαλίζει ότι οι σχολικοί σύμβουλοι, έχοντας διαγράψει μια διαδρομή ως εκπαιδευτικοί στην τάξη, γνωρίζουν τα πραγματικά ζητήματα που απασχολούν εκπαιδευτικούς και μαθητές όχι μόνο σε θεωρητικό αλλά και σε εμπειρικό επίπεδο.

Και οι δύο προϋποθέσεις πάντως, για τις οποίες έγινε λόγος παραπάνω, έχουν ένα δεδομένο κοινό προβληματικό σημείο: Μοριοδοτούνται αμιγώς ως ποσοτικά μέγεθος χωρίς να έχουν προηγουμένως αξιολογηθεί. Το γεγονός αυτό μπορεί από την μία πλευρά να τις εντάσσει στην χορεία των αντικειμενικών προσόντων από την άλλη όμως υπονομεύει την ίδια την ουσία της χρησιμότητάς τους αφού είναι προφανές ότι η προϋπηρεσία των υποψηφίων - εκπαιδευτική ή διδακτική - μπορεί να μην είναι και άρα δεν πρέπει τότε να θεωρείται ως ευδόκιμη, στον ίδιο απαιτητως βαθμό, για όλους.

Πέραν της εκπαιδευτικής και διδακτικής προϋπηρεσίας, ο τελευταίος νόμος του 2010 προέβλεπε ως επιπλέον προϋποθέσεις και την κατοχή πιστοποιητικού από το ΕΚΔΔΑ και την πιστοποιημένη γνώση ΤΠΕ επιπέδου 1. Η διεύρυνση του καταλόγου των προϋποθέσεων, έστω κι αν η πρόβλεψη του νομοθέτη για την πιστοποίηση του ΕΚΔΔΑ δεν υλοποιήθηκε, αποδεικνύει ότι η ελληνική πολιτεία, αναγνωρίζοντας την συνθετότητα του έργου και τις απαιτήσεις της θέσης του σχολικού συμβούλου, φαίνεται να αναζητά πρόσθετες εγγυήσεις για την επιλογή ικανών καθοδηγητικών στελεχών.⁵⁷ Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο ενδεχομένως να ήταν απαραίτητο να εξεταστεί η περαιτέρω αναβάθμιση του καταλόγου των προαπαιτούμενων τυπικών προσόντων, αφού είναι πλέον γενικά αποδεκτό ότι οι τυπικές σπουδές σε υψηλό επίπεδο είναι απαραίτητες (αν και όχι πάντοτε επαρκείς) για την επιτυχή δραστηριοποίηση σε έναν χώρο με πολλές απαιτήσεις όπως είναι αυτός της επιστημονικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών.

⁵⁷ Δικαίωση αυτού του ισχυρισμού αποτελεί η προσθήκη στις ήδη υπάρχουσες προϋποθέσεις της πιστοποίησης της καλής γνώσης μιας τουλάχιστον ξένης γλώσσας (B2) για την επιλογή στις θέσεις των Σ.Ε.Ε. που είναι ο διάδοχος θεσμός των Σχολικών Συμβούλων (Ν. 4547/2018).

Το δεύτερο διαφιλονικούμενο στοιχείο όλως των συστημάτων επιλογής ήταν τα κριτήρια επιλογής. Από την συγκριτική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε διαπιστώνεται ότι σε όλα τα νομοθετήματα τα κριτήρια κατηγοριοποιούνται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες που έφεραν την ίδια ή περίπου ίδια κωδική ονομασία: α) Παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση, β) Υπηρεσιακή κατάσταση και γ) Γενική συγκρότηση.

Η παιδαγωγική συγκρότηση των υποψηφίων αναφέρεται στα τυπικά προσόντα των υποψηφίων όπως αυτά αποδεικνύονται από την κατοχή των σχετικών τίτλων. Από την δεκαετία του 1990 κι έπειτα οι τίτλοι σπουδών μοριοδοτούνται και αυτό αποτέλεσε σαφώς μια πρόοδο, σε σχέση με τις ασάφειες των νόμων της δεκαετίας του 1980, προς την διασφάλιση της αντικειμενικότητας. Η βαρύτητα της κατηγορίας κυμαίνεται διαχρονικά στα διάφορα νομοθετήματα από 40 έως 50% επί του συνόλου των αξιολογικών μονάδων των υποψηφίων από όλες τις κατηγορίες κριτηρίων. Οι συνηθέστεροι τίτλοι που μοριοδοτούνται είναι το διδακτορικό, το μεταπτυχιακό, το δεύτερο πτυχίο, η μετεκπαίδευση δασκάλων, η ξένη γλώσσα, η πιστοποίηση στις ΤΠΕ και διάφορες επιμορφώσεις. Η επιμέρους αναλυτική μοριοδότηση των τίτλων αυτών αυξομειώνεται από νόμο σε νόμο και επ' αυτού θα μπορούσαν να διατυπωθούν (και έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί) ενστάσεις ή διαφωνίες λιγότερο ή περισσότερο τεκμηριωμένες.

Ένα πρώτο ζήτημα που δεν έχει επισημανθεί επαρκώς είναι η *συνάφεια* των σχετικών τίτλων με το παιδαγωγικό και καθοδηγητικό έργο που πρόκειται να ανατεθεί, η οποία θα μπορούσε ενδεχομένως να αποτελέσει αντικείμενο μεγαλύτερης προσοχής από τον νομοθέτη, αφού δεν φαίνεται λογικό να μοριοδοτούνται ισότιμα σχετιζόμενοι και μη ομοειδείς τίτλοι. Το ζήτημα πάντως χρήζει περαιτέρω διερεύνησης και μελέτης, αν και ελλοχεύει ο κίνδυνος με μια διαφορετική προσέγγιση να υποκειμενικοποιηθεί τελικά μία απολύτως μετρήσιμη έως τώρα κατηγορία κριτηρίων όπως είναι αυτή της «Παιδαγωγικής συγκρότησης και κατάρτισης». Συναφές με το προηγούμενο ζήτημα είναι και η άκριτη αποδοχή και μοριοδότηση αμφισβητούμενων τίτλων οι οποίοι έχουν αποκτηθεί με άδηλες διαδικασίες από πανεπιστήμια του εξωτερικού, ή πιστοποιητικών γλωσσομάθειας χαμηλού κύρους και αναγνωρισιμότητας. Το φαινόμενο της συμπλήρωσης φακέλων και βιογραφικών υποψηφίων με διδακτορικούς και μεταπτυχιακούς τίτλους αυτής της προέλευσης έχει προσλάβει τα τελευταία χρόνια ανεξέλεγκτες διαστάσεις και για την διασφάλιση της εγκυρότητάς τους ίσως να μην είναι αρκετή μόνο η αναγνώρισή τους από τον ΔΟΑΤΑΠ και ενδεχομένως να απαιτείται συμπληρωματική αξιολόγηση των υποψηφίων που τους κατέχουν. Τέλος υπό

αμφισβήτηση τίθενται και οι τίτλοι που αποκτώνται από διάφορες επιμορφώσεις και τα κριτήρια με βάση τα οποία αυτοί επιλέγονται για μοριοδότηση (ή αποκλείονται από αυτήν) από τον εκάστοτε νομοθέτη. Αυτή ακριβώς η επιλεκτικότητα στην μοριοδότηση των διαφόρων επιμορφωτικών προγραμμάτων και η βαρύτητα που τους αποδίδεται - συχνά δυσανάλογα μεγάλη συγκριτικά με τίτλους της τυπικής εκπαίδευσης - αφήνει περιθώρια για καχυποψίες περί μεροληπτικής ενίσχυσης της μοριοδότησης υποψηφίων έναντι άλλων.

Με βάση τις παραπάνω επισημάνσεις και για την αντικειμενικότερη αξιολόγηση της παιδαγωγικής συγκρότησης των υποψηφίων ενδεχομένως μια γραπτή και αδιάβλητη διαγωνιστική εξέταση⁵⁸ υπό την αιγίδα του ΑΣΕΠ η οποία θα λειτουργούσε συμπληρωματικά προς τα τυπικά επιστημονικά προσόντα να ήταν απαραίτητη για να διασφαλιστεί με έναν πρόσθετο τρόπο η ζητούμενη παιδαγωγική κατάρτιση και ικανότητα των υποψηφίων.

Η απαιτούμενη εκπαιδευτική και (από το 2002) διδακτική υπηρεσία δεν συνιστούσαν απλώς τις προϋποθέσεις συμμετοχής στην διαδικασία, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αλλά καθόριζαν και το ύψος της μοριοδότησης που θα προέκυπτε από την πέραν των προαπαιτούμενων ορίων επιμέτρηση των στοιχείων αυτών. Τα στοιχεία αυτά περιλαμβάνονται στην δεύτερη κατηγορία μοριοδοτούμενων κριτηρίων, αυτή της υπηρεσιακής κατάστασης η οποία προβλέπονταν από τα συστήματα επιλογής διαχρονικά και περιλάμβανε επιπλέον την μοριοδότηση της καθοδηγητικής και διοικητικής εμπειρίας.

Τα αποτελέσματα της συγκριτικής ανάλυσης των συστημάτων έδειξαν ότι το ποσοστό της μέγιστης μοριοδότησης αυτής της κατηγορίας κυμάνθηκε από 16% έως 38% επί του συνόλου ενώ μεγάλη διαφοροποίηση από νόμο σε νόμο διαπιστώθηκε και στην βαρύτητα που δίνονταν στα επιμέρους κριτήρια της κατηγορίας. Έτσι διαφορετικοί νομοθέτες άλλοτε πριμοδοτούν την αρχαιότητα και την προϋπηρεσία σε αντίστοιχες καθοδηγητικές θέσεις και άλλοτε την υποβαθμίζουν. Ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που είχαμε αλλαγή κυβέρνησης, παρατηρείται το φαινόμενο, η βαρύτητα του κριτηρίου της προϋπηρεσίας σε θέση σχολικού συμβούλου ή άλλη διοικητική θέση να συμπίπτει αφού θεωρούνταν σχεδόν ως δεδομένο ότι οι υπηρετούντες σε θέσεις σχολικών συμβούλων ή άλλες διοικητικές θέσεις που προσέρχονταν στην διαδικασία επιλογής ανήκαν στον πολιτικό χώρο της αντιπολίτευσης. Η όποια αμεροληψία πά-

⁵⁸ Η επιτυχία σε γραπτό διαγωνισμό θα μπορούσε να αποτελέσει ένα αδιάβλητο και ουσιαστικό κριτήριο, εφόσον περιορίζει την αυθαίρετη κρίση και ευνοιοκρατία (Σαΐτης, 2005: 253)

ντως των - οπωσδήποτε μετρήσιμων και αντικειμενικών - κριτηρίων της κατηγορίας της υπηρεσιακής κατάστασης προσκρούει στις ενστάσεις που διατυπώθηκαν παραπάνω, στις αναφορές μας για τις προϋποθέσεις συμμετοχής, και σχετίζονται με την απουσία της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής και διδακτικής προϋπηρεσίας των υποψηφίων και της αξιολόγησης της πρότερης θητείας τους σε καθοδηγητικές ή διοικητικές θέσεις.

Η τρίτη κατηγορία κριτηρίων που διαχρονικά βρέθηκε στο επίκεντρο της αμφισβήτησης είναι εκείνη της γενικής συγκρότησης των υποψηφίων η οποία αξιολογείται μέσα από την διαδικασία της συνέντευξης που εξ ορισμού έχει έναν υποκειμενικό χαρακτήρα. Από την σύγκριση των νομοθετημάτων προέκυψε ότι η μέγιστη βαρύτητα του συγκεκριμένου κριτηρίου, ως ποσοστό επί της συνολικής βαθμολογίας, κυμάνθηκε διαχρονικά από 22% έως 33%. Είναι προφανές ότι όσο υψηλότερη είναι η βαρύτητα του υποκειμενικού κριτηρίου της γενικής συγκρότησης τόσο περισσότερο διευκολύνονται αναξιοκρατικές επιλογές χωρίς αυτό να σημαίνει ότι και με μικρότερη βαρύτητα αυτές αποκλείονται τελείως.

Ο ρόλος της συνέντευξης στην επιλογή στελεχών έχει επικριθεί για μια σειρά από λόγους όπως σε περιπτώσεις που δεν γίνεται κατάλληλη επιλογή των αξιολογητών, όταν οι αξιολογητές κρίνουν με στερεοτυπικά εξωτερικά κριτήρια τους υποψηφίους, όταν ο αξιολογητής επιλέγει τον υποψήφιο που συμφωνεί με τις δικές του απόψεις, όταν η σειρά των ερωτήσεων επηρεάζει την κρίση των αξιολογητών, όταν μια συνέντευξη δεν είναι οργανωμένη σωστά κ.α.. (Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη, 1999: 32· Bush & Middlewood, 2013).

Από την άλλη πλευρά έχει υποστηριχθεί ότι η συνέντευξη αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο σε μια διαδικασία επιλογής αφού δίνει την δυνατότητα της προσωπικής επαφής και της αμφίδρομης επικοινωνίας με τον υποψήφιο, δίνει στον υποψήφιο την ευκαιρία να επικοινωνήσει στοιχεία της προσωπικότητάς του και δραστηριότητες που δεν φαίνονται από το βιογραφικό του και τελικά βοηθάει ώστε να προσδιοριστεί η καταλληλότητα ενός υποψηφίου (Muchinsky, 1986· Montana, & Charnov, 2002)

Με βάση τα παραπάνω και εφόσον η συνέντευξη σε μία διαδικασία επιλογής στελεχών κρίνεται απαραίτητη, το ζήτημα που πρέπει να εξεταστεί δεν είναι πρωτίστως το ποσοστό που καταλαμβάνει η μοριοδότηση της συνέντευξης επί του συνόλου των μορίων αλλά μάλλον η προσπάθεια για περαιτέρω διασφάλιση της αντικειμενικότητας με την ενίσχυση της διαφάνειας της διαδικασίας. Εργαλεία προς αυτή την κατεύθυνση προσέφερε ο τελευταίος νόμος επιλογής σχολικών συμβούλων του 2010 με

την χρησιμοποίηση δομημένων σχεδίων συνέντευξης ή με την ηχογράφησή της. Σημαντική παρέμβαση υπέρ της διαφάνειας θα ήταν και η πρόβλεψη για την διενέργεια της συνέντευξης πριν από την υποβολή των δηλώσεων προτίμησης των υποψηφίων ώστε να αποφεύγονται οι «στοχευμένες» αξιολογήσεις ή ακόμα και στο πρώτο στάδιο της διαδικασίας πριν από την μοριοδότηση των μετρήσιμων στοιχείων των φακέλων υποψηφιότητας. Τέλος, υπέρ της ενίσχυσης της διαφάνειας αλλά και της αποτελεσματικότητας της συνέντευξης και ίσως ο ακρογωνιαίος λίθος της διαδικασίας είναι οι επιλογές συγκρότησης και σύνθεσης των συμβουλίων επιλογής που διενεργούν την συνέντευξη. Το προσωπικό που απαρτίζει τα συμβούλια θα πρέπει ενδεχομένως να έχει εξειδικευμένη επιστημονική κατάρτιση σε διαδικασίες επιλογής προσωπικού και τα μέλη τους να διακρίνονται από γνωρίσματα όπως η ακεραιότητα, η αμεροληψία, η ανεξαρτησία και η υψηλή επιστημονική παιδαγωγική κατάρτιση.

Με την παραπάνω αναφορά στα συμβούλια επιλογής ερχόμαστε στο τελευταίο διαφιλονικούμενο στοιχείο των συστημάτων επιλογής που είναι κομβικό για την διενέργεια μιας αντικειμενικής διαδικασίας. Τα σημεία που χρήζουν επιπλέον επισήμανσης και προκύπτουν ως ζητούμενα σε σχέση με την συγκρότηση και σύνθεση των συμβουλίων επιλογής σχολικών συμβούλων είναι πρώτον, η ανεξαρτησία των μελών τους που προϋποθέτει το πέρασμα της αρμοδιότητας συγκρότησης των συμβουλίων από τα χέρια του εκάστοτε Υπουργού Παιδείας, ενδεχομένως σε αυτά μιας ανεξάρτητης επιστημονικής αρχής (π.χ. ΑΣΕΠ) η οποία θα προκηρύσσει διαγωνισμό για την κάλυψη των θέσεων σε τακτά χρονικά διαστήματα, μεγαλύτερα των κοινοβουλευτικών θητειών (λ.χ. ανά πενταετία). Κατ' αυτόν τον τρόπο θα μπορούσε να αποκοπεί ο ομφάλιος λώρος που συνδέει την πολιτική ηγεσία με τις επιλογές των στελεχών της εκπαίδευσης και να μειωθεί δραστικά η μόνιμη καχυποψία και αμφισβήτηση που συνοδεύει διαχρονικά όλες τις επιλογές. Δεύτερον, η αυξημένη συμμετοχή μελών ΔΕΠ με αποδεδειγμένη παιδαγωγική επιστημονική προέλευση (Παιδαγωγικά Τμήματα, Τομείς Παιδαγωγικής) φαίνεται να ενισχύει το κύρος της διαδικασίας εφόσον οι κρίνοντες είναι κατά τεκμήριο ειδικοί και άρα κατάλληλοι να επιλέξουν ικανά στελέχη που προορίζονται να ασκήσουν αρμοδιότητες παιδαγωγικής καθοδήγησης. Τρίτον, ο ρόλος των αιρετών εκπροσώπων στα συμβούλια ίσως πρέπει να επανεξεταστεί εφόσον δεν συμμετέχουν σε αυτά απλώς ως εγγυητές της διαφάνειας και αντικειμενικότητας της διαδικασίας αλλά ως ισότιμα μέλη με δικαίωμα αξιολόγησης υποψηφίων που στις περισσότερες των περιπτώσεων διαθέτουν κατά τεκμήριο ανώτερα τυπικά προσόντα από τους ίδιους.

Επισκοπήσαμε ιστορικά το θεσμικό πλαίσιο επιλογής των σχολικών συμβούλων για όλη την διάρκεια λειτουργίας του θεσμού. Από την ανάλυση των προηγούμενων κεφαλαίων προκύπτει ότι με κάθε κυβερνητική αλλαγή τα συστήματα επιλογής τροποποιούνται είτε στο σύνολό τους είτε σε επιμέρους τους στοιχεία με μόνη και σταθερή αιτιολόγηση κάθε φορά την αναζήτηση των «ικανότερων» σχολικών συμβούλων και την ενίσχυση της αντικειμενικότητας της διαδικασίας. Με μικρές ή μεγαλύτερες παραλλαγές στην βαρύτητα των κατηγοριών και των επιμέρους κριτηρίων άλλα συστήματα έδιναν προτεραιότητα στην αρχαιότητα, άλλα ενίσχυαν περισσότερο τα επιστημονικά προσόντα και άλλα κινούνταν σε μια ενδιάμεση κατάσταση. Το ερώτημα που γεννάται εν τέλει από τα παραπάνω, είναι αν η επιμονή στην αναζήτηση ενός «καλού» συστήματος είναι θέμα αριθμητικής, δηλαδή καλύτερης κατανομής των αξιολογικών μονάδων στις διάφορες κατηγορίες και στα επιμέρους κριτήρια, ή μήπως η αναζήτηση της πολιτείας βρίσκεται σε λάθος κατεύθυνση και θα έπρεπε το ζήτημα να εξεταστεί σε διαφορετική βάση;

Είναι δεδομένο, καταρχάς, ότι η προσπάθεια αντικειμενικοποίησης της διαδικασίας που επήλθε από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 με τον Ν. 1966 ήταν προς την σωστή κατεύθυνση και ενδεχομένως δηλωτικό των προθέσεων της πολιτείας να καθιερώσει ένα αντικειμενικό σύστημα επιλογών. Από εκεί και έπειτα όμως η τροποποίηση των κριτηρίων και ο επιμερισμός σε αυτά διαφορετικών αξιολογικών μονάδων με κάθε νέο νόμο ή προεδρικό διάταγμα δεν φαίνεται να εισέφερε προς την περαιτέρω διασφάλιση της αντικειμενικότητας αλλά αντίθετα τροφοδοτούσε συνεχώς την αμφισβήτηση και την απαξίωση των διαδικασιών επιλογής και του θεσμού συνολικά. Οι ευθύνες γι' αυτή την παγιωμένη κατάσταση των συνεχών αλλαγών θα πρέπει να αναζητηθούν και να αποδοθούν ίσως όχι μόνο στα πολιτικά κόμματα που εναλλάχτηκαν στην εξουσία στα χρόνια της μεταπολίτευσης αλλά επίσης και στα υπόλοιπα πολιτικά κόμματα της χώρας που μαζί με το κόμμα που βρισκόταν στην αξιωματική αντιπολίτευση (οι ρόλοι εναλλάσσονταν για το κόμμα αυτό ανάλογα με την πολιτική κατάσταση) επέκριναν σταθερά και μονότονα κάθε σχετική νομοθετική παρέμβαση χωρίς ωστόσο να είναι διατεθειμένοι να συνεισφέρουν με προτάσεις αποδεικνύοντας ότι η προτεραιότητά τους ήταν μόνο το πολιτικό παιχνίδι και η νομή της εξουσίας. Συνυπεύθυνοι και νεροκουβαλητές αυτής της κατάστασης οι συνδικαλιστικοί εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών (και στο πρόσωπό τους ολόκληρο το σώμα των εκπαιδευτικών) οι οποίοι ευθυγραμμισμένοι απόλυτα με τους κομματικούς τους χώρους έπαιρναν άλλοτε τον ρόλο του καταγγέλοντα και άλλοτε τον υποστηριχτή.

Συνεπώς η απάντηση στο παραπάνω ερώτημα είναι πως, η αναζήτηση ενός αξιοκρατικού συστήματος επιλογής δεν φαίνεται να είναι απλώς ένα ζήτημα καλύτερης αριθμητικής ή καλύτερης αναλογίας στην βαρύτητα μεταξύ των κατηγοριών και των κριτηρίων τους.

Πώς θα μπορούσε συνεπώς να ερμηνευτεί το φαινόμενο της δυστοκίας της πολιτείας, που σε αντίθεση με τις διακηρύξεις της και μέσα σε ένα βάθος σχεδόν τεσσάρων δεκαετιών, αποδείχθηκε ανίκανη να επιβάλει την ζητούμενη αξιοκρατία στις επιλογές; Γιατί δεν μπόρεσε να καθιερώσει ένα σύστημα το οποίο θα συγκέντρωνε την αποδοχή όλων των εμπλεκόμενων πλευρών δηλαδή του πολιτικού κόσμου, των εκπαιδευτικών συνδικαλιστικών παρατάξεων, των σχολικών συμβούλων (εν ενεργεία και εν δυνάμει), των επιστημόνων της εκπαίδευσης και των ίδιων των εκπαιδευτικών;

Η μόνη εύλογη εξήγηση που μπορεί να δοθεί στα παραπάνω ερωτήματα είναι ότι διαχρονικά η ελληνική πολιτεία δεν αποσκοπούσε στην καθιέρωση ενός αντικειμενικού συστήματος επιλογής σχολικών συμβούλων. Αντίθετα, μάλλον επιθυμούσε να ελέγξει την διαδικασία επιλογής σε συμφωνία με τους εκπαιδευτικούς και τις εκάστοτε κυρίαρχες πολιτικές δυνάμεις και αυτό αποδεικνύεται από την σπουδή που επιδείκνυε η εκάστοτε κυβέρνηση να θεσμοθετήσει το δικό της σύστημα επιλογής για τα καθοδηγητικά στελέχη της εκπαίδευσης αμέσως μετά την άνοδό της στην εξουσία. Παρά την εμπειρία της θεσμοθέτησης μιας σειράς αποτυχημένων⁵⁹ συστημάτων επιλογής από διάφορες κυβερνήσεις, δεν στάθηκε τελικά δυνατό η ελληνική πολιτική τάξη να καταλήξει συναινετικά σε ένα κοινώς αποδεκτό και σταθερό σύστημα επιλογής που θα απολάμβανε της εμπιστοσύνης της ελληνικής εκπαιδευτικής κοινότητας και θα απέδιδε στην εκπαίδευση εκείνα τα καθοδηγητικά στελέχη που θα διαδραμάτιζαν τον ρόλο για τον οποίο ορίστηκαν.

Ποια χαρακτηριστικά όμως θα πρέπει να διαθέτει ένα τέτοιο αποδεκτό σύστημα επιλογής; Θα προσπαθήσουμε, ενσωματώνοντας και τις επισημάνσεις που προηγήθηκαν, να κωδικοποιήσουμε επιγραμματικά, υπό την μορφή προτάσεων κάποια από αυτά:

Πρώτον, περιγραφή θέσης. Πριν από την διαμόρφωση ενός συστήματος επιλογής είναι απαραίτητο να καθοριστούν αναλυτικά οι αρμοδιότητες και απαιτήσεις των θέσεων που πρόκειται να στελεχωθούν (job description). Η περιγραφή των απαιτήσεων των θέσεων αυτών καθοδηγεί ευχερέστερα και την επιλογή των κατάλληλων

⁵⁹ Αποτυχημένων με την έννοια ότι δεν διασφάλιζαν την αξιοκρατία στις επιλογές.

προσώπων δηλαδή την διαμόρφωση και του κατάλληλου συστήματος επιλογής για να αναζητηθούν τα πρόσωπα που διαθέτουν τα περιγραφόμενα προσόντα. Στην χώρα μας αντίθετα όπως επισημαίνει ο Γεωργογιάννης (2005: 71-74) η πολιτεία ασχολήθηκε υπέρ το δέον με τον προσδιορισμό των κριτηρίων επιλογής των σχολικών συμβούλων χωρίς να έχει προηγουμένως περιγράψει αναλυτικά τις αρμοδιότητες που τους αναθέτει, από τις οποίες προκύπτουν συγκεκριμένες απαιτήσεις που πρέπει αντιστοιχιστούν με συγκεκριμένα κριτήρια επιλογής.

Δεύτερον, αξιολόγηση του παραγόμενου εκπαιδευτικού (διδασκικού-καθοδηγητικού) έργου. Χωρίς την εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος φαντάζει μάταιο και ασταθές να επιχειρείται η θεσμοθέτηση ενός αντικειμενικού συστήματος επιλογής (δηλαδή αξιολόγησης) σε μια νησίδα του (στελέχη)⁶⁰ και αντίστοιχα να επιδεικνύεται αδιαφορία (ή αδυναμία) για την εφαρμογή της και στο επίπεδο της βάσης του συστήματος. Κατ' αυτόν τον τρόπο ανακύπτουν ανορθολογικά φαινόμενα στην διαδικασία της επιλογής όπως για παράδειγμα η συλλήβδην ισοπέδωση του πρότερου διδασκικού και καθοδηγητικού έργου των υποψηφίων στελεχών η οποία καθιστά άνευ περιεχομένου την δήθεν μοριοδότηση της υπηρεσιακής κατάστασης – καθοδηγητικής εμπειρίας που διαθέτουν.

Τρίτον, γραπτές εξετάσεις. Η διενέργεια αδιάβλητου διαγωνισμού τύπου Α-ΣΕΠ θα ενίσχυε την αντικειμενικότητα των επιλογών λειτουργώντας συμπληρωματικά τόσο ως προς την κατεύθυνση επιβεβαίωσης της επιστημονικής κατάρτισης όσο και ως προς την συνέντευξη, παρέχοντας στους κριτές σημαντική πρόσθετη και αξιόπιστη πληροφόρηση για την επιστημονική και γενική συγκρότηση των υποψηφίων.

Τέταρτον, σταθερότητα. Είναι επιβεβλημένη η ύπαρξη ενός σταθερού συστήματος επιλογής το οποίο δεν θα εκθεμελιώνεται εκ βάθρων με την κάθε κυβερνητική αλλαγή. Η σταθερότητα του (όποιου) συστήματος αυτομάτως θα θωράκιζε την αξιοπιστία του, αναβαθμίζοντας και την αποδοχή του από το σώμα των εκπαιδευτικών, με προφανείς θετικές συνέπειες για το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος. Απαραίτητη προϋπόθεση για να συμβεί κάτι τέτοιο είναι βέβαια η πολιτική συναίνεση⁶¹ για ένα κρίσιμο μεν αλλά κατά μία έννοια εθνικό (και άρα προσφερόμενο για συναινέ-

⁶⁰ Εκτός από τα στελέχη της εκπαίδευσης, μια άλλη νησίδα του συστήματος στην οποία εφαρμόζεται η αξιολόγηση είναι οι μαθητές που υπόκεινται αδιαλείπτως σε αξιολόγηση.

⁶¹ Η πολιτική συναίνεση για πολιτικούς σχηματισμούς με αντιδιαμετρικά αντίθετες ιδεολογικές απόψεις φαντάζει ανέφικτη δεν θα έπρεπε όμως να συμβαίνει το ίδιο για όμορες πολιτικές δυνάμεις όπως είναι τα κόμματα εξουσίας τα οποία κατά τεκμήριο έχουν μεταξύ τους μικρές ιδεολογικές διαφορές.

σεις) ζήτημα όπως είναι αυτό της επιλογής των καθοδηγητικών στελεχών της εκπαίδευσης.

Καταλήγοντας, όπως ειπώθηκε και στο εισαγωγικό κεφάλαιο, η καθιέρωση ενός αντικειμενικού συστήματος επιλογής στελεχών διευκολύνει την εύρυθμη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, εφόσον αξιοποιούνται ορθολογικά οι ανθρωπίνι πόροι, βοηθά στην επίτευξη των στόχων του και συντελεί εν τέλει στην μακρομέρευσή του. Ταυτόχρονα, ένα αξιοκρατικό σύστημα τοποθέτησης των ικανότερων και καταλληλότερων στις θέσεις αυτές, ενδύει και τους ίδιους τους θεσμούς με το κατάλληλο κύρος, διευκολύνοντας την αποδοχή των προσώπων που τους στελεχώνουν, παρέχοντάς τους σημαντικά εχέγγυα για την επιτυχή επιτέλεση του έργου τους. Γι' αυτούς και για πολλούς άλλους λόγους, που αναφέρθηκαν στις σελίδες που προηγήθηκαν, η καθιέρωση ενός σταθερού συστήματος που θα διασφαλίζει στον μέγιστο βαθμό την αντικειμενική επιλογή των στελεχών παιδαγωγικής καθοδήγησης και εποπτείας της εκπαίδευσης θα πρέπει να αποτελέσει μέγιστη προτεραιότητα της ελληνικής πολιτείας, το πολιτικό προσωπικό της οποίας, ξεπερνώντας τις όποιες αγκυλώσεις και παλαιοκομματικές στρατηγικές του παρελθόντος, επιβάλλεται να αρθεί στο ύψος των περιστάσεων και να θεσμοθετήσει επιτέλους ένα σύστημα που οι ανάγκες της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας επιτάσσουν.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Bullough Jr, R. V. (2005). Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and teacher education*, 21(2), 143-155.
- Bush, T., & Middlewood, D. (2013). *Leading and managing people in education*. Sage.
- Collinson, V., Kozina, E., Kate Lin, Y. H., Ling, L., Matheson, I., Newcombe, L. & Zogla, I. (2009). Professional development for teachers: A world of change. *European journal of teacher education*, 32 (1), 3-19.
- Glatter, R., Castle, F., Cooper, D., Evans, J. & Woods, P. A. (2005). What's new? Identifying innovation arising from school collaboration initiatives. *Educational Management Administration & Leadership*, 33 (4), 381-399.
- Mayo, A. (2001). *The human value of the enterprise*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Muchinsky, P. M. (1986). "Personnel selection methods". *International review of industrial and organizational psychology*, 1: 37-70.

Ελληνόγλωσσες

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Ανδρέου, Α. (1986). Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου - Από το αίτημα στην πραγματικότητα. *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 28, 79-88.
- Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εξάντας.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: «Νέα Σύνορα» - Α. Α. Λιβάνη.
- Βαγενάς, Γ. (2001). Οι επιθεωρητές ξανάρχονται μέσα και έξω από το σχολείο. *Νέα Παιδεία*, τ. 7, 29-32.
- Βικιπαίδεια, Η ελεύθερη εγκυκλοπαίδεια. Λήμμα «Γ' Ελληνική Δημοκρατία»: Ανακτήθηκε την 2-3-2019 από την ηλεκτρονική διεύθυνση https://el.wikipedia.org/wiki/Γ'_Ελληνική_Δημοκρατία.
- Βώρος, Φ. Κ. (1984). Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου. *Νέα Παιδεία*, τ. 32, 18-19.

- Γέρου, Θ. (1985). *Βαθιές Τομές στην Εκπαίδευση (1981-1985)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γέρου, Θ. (1990). Μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που έμεινε μεσοστρατίς. *Οικονομικός Ταχυδρόμος*, τ. 1877, 41.
- Γεωργογιάννης, Π. (2005). Κριτήρια επιλογής και πιστοποίηση διοικητικής επάρκειας και διοικητικής ετοιμότητας για υποψήφιους εκπαιδευτικούς διευθυντές σχολικών μονάδων, στελεχών εκπαίδευσης και σχολικών συμβούλων. Η πρότασή μας, 70-85. Στο Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.). *Διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης*, 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Άρτα 2-4/12/2005, Πάτρα: 2005.
- Γιοκαρίνης, Κ. (2000). *Ο Σχολικός Σύμβουλος: Εποπτεία και Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2012). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Ψηφιακή έκδ. (e-book), μτφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρ, Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Διδασκαλικό Βήμα,
- Άρθρα για τον Επιθεωρητή: 113-114-120-121-122/1949, 133-138-143/1950, 156-159-160-161-163-164-170/1951, 202/1952, 262-265/1954, 288/1955, 304/1956, 334-338-344-347-348-356-363/1957, 393/1958, 398-400-408/1959, 427-439-444/1960, 482-483-486-487-489-497-502/1962, 517-521/1963, 540-546/1964, 572-578/1965, 593-594-596/1966, 609/1967
 - Άρθρα για το Σχολικό Σύμβουλο και την αξιολόγηση: 856/1979, 931/1983, 945/1984, 980-982/1986, 1010/1989, 1059-1061/1993, 1094/1998, 1116/2002, 1138/2006, 1158/2011.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1984). Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου, *Νέα Παιδεία*, τ. 29, 96-108.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1985). *Πειραματική Παιδαγωγική με Στοιχεία Στατιστικής. Μεθοδολογία και Μέσα Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998). *Ελληνική Εκπαίδευση*, τ. Β', Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζαμπέτα, Ε. (1994). *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση 1974-1989*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ηλιάδου, Β. (2004). Η εικοσάχρονη πορεία του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου. *Μακεδόν*, τ. 12, 121-144.
- Grawitz, M. (1967). "Les sources de documentation", τ. III, Κεφ. 1. Στο Pinto, R., & Grawitz, M., "*Methodes des sciences sociales*", Paris, Dalloz. Στο Φύλιας, Β.

- (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*, 2^η έκδ., 180-193. Αθήνα: Gutenberg.
- Ηλιού, Μ. (1984). «Προλεγόμενα: Η συγκριτική προσέγγιση στις Επιστήμες της Αγωγής», 13-20. Στο Debesse, M., Mialaret, G., *Οι παιδαγωγικές επιστήμες, Τόμ. 3, Συγκριτική Παιδαγωγική*, Μτφρ., Α. Τζώρτζη. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Ιορδανίδης, Γ. (2002α). *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ιορδανίδης, Γ. (2002β). *Ο θεσμός του Επιθεωρητή στην Ελληνική Εκπαίδευση: Ιστορική Επισκόπηση της Πορείας του Θεσμού*. Ανακτήθηκε την 19-1-2019 από την ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/iordanidis.htm>
- Καβούρη, Π. (1997). Αξιολόγηση του έργου του Σχολικού Συμβούλου στα πλαίσια της Κλινικής Επιθεώρησης. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 41, 8-12 & 57-59.
- Καλογερόπουλος, Ν.Χ. (1986). Από το ρόλο του Σχ. Συμβούλου: επίσκεψη στην τάξη - επισήμανση προβλημάτων – επιμόρφωση. *Φιλολογος*, τ. 43, 63-66.
- Καραγεώργος, Δ. (1994). Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. *Εκπαιδευτικά*, τ. 33, 34-45.
- Καρανίκος, Σ. (1983-1984). Σκέψεις και προβληματισμοί γύρω από το έργο του σχολικού συμβούλου. *Επιστημονικό Βήμα των Λειτουργών της Δημοτικής Εκπαίδευσης - Τρίμηνη Επιστημονική Έκδοση της Δ.Ο.Ε.*, τ. 2, 1-8.
- Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. (2002). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, ποιος, ποιον και γιατί*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κελεσίδης, Ε. (2018). Ιστορική εξέλιξη των συστημάτων επιλογής στελεχών εκπαίδευσης κατά τη μεταπολίτευση. *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 7(1), 81-99. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.18123>
- Κελεσίδης, Ε. (2019). Σχολικός Σύμβουλος. Από την δόμηση στην αναδόμηση. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 7(1), 215-238. Ανακτήθηκε την 22-2-2019 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2019/teuxos1/teyxos_7_1_14.pdf
- Κιουλάνης, Σ. (2003). Πρόταση επιλογής στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τ. 66, 32-37.
- Κόπτσης, Α. (2005). Σχολικός Σύμβουλος: Ένας Θεσμός που Αναζητά την Ταυτότητά του. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου «Διοίκηση και Οργάνωση της Πρω-

- τοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». 2-4/12/2005. Άρτα: ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Κορομηλάς, Σ. (1992). Χαρακτηριστικά και επιμορφωτικές ανάγκες των Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 66, 69-74.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2008). Το Διοικητικό Πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο: θεωρητική θεμελίωση και εμπειρικά δεδομένα. Στο: *Η ποιότητα στην Εκπαίδευση* (σελ. 77-88). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κυνηγός, Μ. (1983). Πώς βλέπουμε το έργο του Σχολικού Συμβούλου στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 12, 18-19.
- Κωτσίκης, Β. (1993). *Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Λεοντίου, Ν. (1981). Ο ρόλος του εποπτικού προσωπικού στην ανέλιξη της εκπαίδευσης, *Νέα Παιδεία*, τ. 16, 63-66.
- Λέφας, Χ. (1942). *Ιστορία της εκπαιδευσεως*. Αθήνα: ΟΕΣΒ.
- Montana, P., & Charnov, B. (2002). Μάνατζμεντ. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Μάτουλας, Γ. (1991). Ο νέος Σχολικός Σύμβουλος, *Το Σχολείο και το Σπίτι*, (9) 348, 416-418.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1985). Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις. Τεχνοκρατία και τεχνικός έλεγχος: Η περίπτωση των νέων βιβλίων του δημοτικού σχολείου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 21, 16-35.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1987). Σχολικοί Σύμβουλοι: Η πολιτική του ΥΠΕΠΘ, η (αντί)σταση των εκπαιδευτικών και ο εγκιβωτισμός ενός θεσμού. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 32, 16-18.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1988). Τεκμήριο για τις υποτιθέμενες διαπραγματεύσεις: Η περίπτωση των Σχολικών Συμβούλων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 43, 28-33.
- Μουτζούρη-Μανούσου, Ε., & Δασκαλόπουλος, Ι. (2005). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ο σχολικός σύμβουλος: οι απόψεις των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 10, 34-45.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες. Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νούτσος, Χ. (1986). *Ιδεολογία και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ξανθάκου-Νίκα, Γ. (1985). Το έργο του Σχολικού Συμβούλου. *Νεοελληνική Παιδεία*, τ. 1, 118-128.

- Παμουκτσόγλου, Α. (2000). Σχολικός Σύμβουλος: Αποτυχημένος Θεσμός ή «Αδύναμος» Σχολικός Σύμβουλος; Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Π.Ε.Ε. με θέμα «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», 2-4/11/2000, 66-74. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαδάκης, Μ. (1984). Απόψεις για το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου. *Νέα Παιδεία*, 29, 109-121.
- Παπαλεωνίδα, Γ., Τριανταφυλλόπουλος, Η., Τριμπόνια, Κ., Βερβενιώτη, Τ. (1991). Το καλό σχολείο, ο κακός καθηγητής και ο άξιος επιθεωρητής ή γιατί λέμε όχι στην αξιολόγηση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 56, 77-83.
- Παπανούτσος, Ε. (1982). *Απομνημονεύματα*. Αθήνα: Φιλιππότης.
- Πλήσης, Κ. (1984). Οι Σχολικοί Σύμβουλοι. *Νέα Παιδεία*, τ. 29, 14-16.
- Ρεντίφης, Δ. (1990). Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου. *Εκπαιδευτικά*, τ. 20, 96-92.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, 2^η έκδ., μτφρ. Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού. Αθήνα: Gutenberg.
- Σαϊτης, Χ. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτης, Χ. (1997). Διοικητική Μεταρρύθμιση στην Ελληνική Εκπαίδευση, 1976-1996, *Νέα Παιδεία*, 81, 109-119.
- Σαϊτης, Χ. (2002). Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από την θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση, Γρηγόρης.
- Σαϊτης, Χ. (2005⁴). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τζωρτζάκης, Κ., & Τζωρτζάκη, Α. (1999). *Οργάνωση και Διοίκηση (Μάνατζμεντ)*. Αθήνα: Rosili.
- Τριανταφύλλου, Α. (2008). Απόψεις εκπαιδευτικών για το έργο των Σχολικών Συμβούλων. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Τομέας Παιδαγωγικής, ΦΠ, ΑΠΘ.
- Τρυφωνόπουλος, Σ. (1985). Και πάλι για τους Σχολικούς Συμβούλους. *Νέα Παιδεία*, τ. 35, 19-20.
- Τσαρδάκης, Δ. (1990). Αντίλογος στο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου. *Οικονομικός Ταχυδρόμος*, σ. 40, τ. 12 (7).
- Φίλος, Σ. (1984). Το χρονικό ενός θεσμού. Αθήνα: Βιβλία για όλους.
- Φουρκιώτη, Ε. (2012). *Επιλογή στελεχών εκπαίδευσης: το παράδειγμα των Σχολικών Συμβούλων*. Μεταπτυχιακή εργασία, Τομέας Παιδαγωγικής, ΦΠ, ΑΠΘ.

- Φράγκος Χρ. (1985). Από τον Επιθεωρητή στο Σχολικό σύμβουλο. *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 1, 35-42.
- Χρονοπούλου, Α. (1985). Σχολικοί Σύμβουλοι και Αξιολόγηση. Μια επικίνδυνη εμπλοκή. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 24.
- Χρονοπούλου, Α. (1988). Σχολικού Συμβούλου εγκώμιον. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 38.

Νόμοι

- N. ΒΤΜΘ'/1895 (Φ.Ε.Κ. 37, τ. Α'/5-10-1895). Περί στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαίδευσως.
- N. 3828/1911 (ΦΕΚ – 185, τ. Α'/18-7-1911). Περί Κεντρικού Εποπτικού Συμβουλίου της δημοτικής εκπαίδευσως.
- N. 240/1914 (ΦΕΚ – 97, τ. Α'/16-4-1914). Περί Διοικήσεως της δημοτικής και μέσης εκπαίδευσως.
- A.N. 767/1937 (ΦΕΚ – 255, τ. Α'/5-7-1937). Περί Διοικήσεως της Εκπαίδευσως.
- A.N. 2029/1939 (ΦΕΚ – 447, τ. Α'/19-10-1939). Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως διατάξεων περί οργανώσεως της εκπαίδευσως και καταστάσεως των εκπαιδευτικών λειτουργών.
- N. 309/1976 (ΦΕΚ – 100, τ. Α'/30-4-1976). Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαίδευσως.
- N. 1304/1982 (ΦΕΚ – 144, τ. Α'/7-12-1982). Για την επιστημονική - παιδαγωγική Καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.
- N. 1566/1985 (ΦΕΚ – 167, τ. Α'/30-9-1985). Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- N. 1966/1991 (ΦΕΚ – 147, τ. Α'/26-9-1991). Μετεγγραφές φοιτητών ΑΕΙ, σπουδαστών ΤΕΙ και άλλες διατάξεις.
- N. 2065/1992 (ΦΕΚ – 113, τ. Α'/30-6-1992). Αναμόρφωση της άμεσης φορολογίας και άλλες διατάξεις.
- N. 2266/1994 (ΦΕΚ – 218, τ. Α'/13-12-1994). Έλεγχος δημόσιου τομέα – Μετατάξεις – Κατάταξη προσωπικού με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου. Άλλες ρυθμίσεις.
- N. 2413/1996 (ΦΕΚ – 124, τ. Α'/17-6-1996). Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.
- N. 2525/1997 (ΦΕΚ – 188, τ. Α'/23-9-1997). Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.
- N. 2817/2000 (ΦΕΚ – 78, τ. Α'/14-3-2000). Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις.

- N. 2986/2002 (ΦΕΚ – 24, τ. Α'/13-2-2002). Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.
- N. 3467/2006 (ΦΕΚ – 128, τ. Α'/21-6-2006). Επιλογή στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- N. 3848/2010 (ΦΕΚ – 71, τ. Α'/19-5-2010). Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.
- N. 4327/2015 (ΦΕΚ – 50, τ. Α'/14-5-2015). Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.
- N. 4547/2018 (ΦΕΚ – 102, τ. Α'/12-6-2018). Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

Προεδρικά Διατάγματα

- Π.Δ. 214/1984 (ΦΕΚ – 77, τ. Α'/29-5-1984). Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Σχολικών συμβούλων.
- Π.Δ. 277/1984 (ΦΕΚ – 104, τ. Α'/19-7-1984). Σύσταση και συγκρότηση συμβουλίων αρμοδίων για την επιλογή, την επανάκριση, για ανανέωση της θητείας, τα θέματα υπηρεσιακής κατάστασης και τον πειθαρχικό έλεγχο των σχολικών συμβούλων.
- Π.Δ. 2/1988 (ΦΕΚ – 1, τ. Α'/8-1-1988). Διαδικασία επανάκρισης σχολικών συμβούλων για ανανέωση της θητείας τους.
- Π.Δ. 45/1993 (ΦΕΚ – 16, τ. Α'). Καθορισμός αρμοδιοτήτων που διατηρούνται από τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Π.Δ. 320/1993 (ΦΕΚ 138, τ. Α'/25-8-1993). Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
- Π.Δ. 398/1995 (ΦΕΚ – 223, τ. Α'/31-10-1995). Καθορισμός προσόντων, κριτηρίων και διαδικασίας επιλογής των στελεχών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Π.Δ. 140/1998 (ΦΕΚ – 107, τ. Α΄/20-5-1998). Όροι και διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών, παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης.

Π.Δ. 25/2002 (ΦΕΚ – 20, τ. Α΄/7-2-2002). Αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών.

Π.Δ. 152/2013 (ΦΕΚ –240, τ. Α΄/5-11-2013). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Υπουργικές Αποφάσεις

Υπ. Απόφ. Δ2/1938/26-2-98. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών.

Υπ. Απόφ. 353.1/324/105657/Δ1/16-10-02. Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων και περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων.